

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
( Н И У « Б е л Г У » )**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**КАФЕДРА НЕМЕЦКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ**

**ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ  
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.02.05 Педагогическое образование  
очной формы обучения, группы 02051409  
**ДЕВЯТНИКОВОЙ Ксении Георгиевны**

Научный руководитель  
д.филол.н., профессор  
Седых А.П

Белгород 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
Глава I. Теоретические предпосылки исследования языковой личности.....	7
1.1. Языковая личность как объект анализа в гуманитарных науках и лингвистике.....	7
1.2. Вторичная языковая личность и национальная лингвокультура .....	15
1.3. Влияние национальной образовательной системы на формирование вторичной языковой личности студента.....	31
1.4. Выводы.....	41
Глава 2. Типология вторичной языковой личности студентов, изучающих французский язык .....	43
2.1. Типологические особенности вторичной языковой личности на вербально-семантическом уровне.....	43
2.2. Тезаурусный уровень вторичной языковой личности.....	50
2.3. Типологическая специфика вторичной языковой личности на мотивационно-прагматическом уровне.....	56
2.4. Выводы.....	63
Заключение.....	66
Литература.....	71

## Введение

В последнее время лингвистической парадигмой, как и парадигмой многих других наук, становится антропоцентрическая теория. Личностно-ориентированный подход оценивается многими современными исследователями с точки зрения его положительного влияния на перспективу языкового развития.

Одним из основных в антропоцентрической теории является феномен «языковой личности». Проявление «человеческого фактора» в языке отслеживается в многочисленных исследованиях по психолингвистике, социолингвистике, лингвокультурологии, лингводидактике.

Проблематика языка как способа непосредственной вербализации личностного сознания в процессе межкультурной коммуникации повышает интерес к анализу «языковой личности» человека. Несмотря на большое количество лингвистических исследований, многие вопросы, связанные с языковой личностью не решены достаточно конкретно. В частности, это касается вторичной языковой личности, формирующейся посредством изучения иностранного языка.

В процессе межкультурной коммуникации участники одновременно используют опыт своей первичной языковой личности, имеющей богатый культурологический анамнез, характеризующийся определенными национальными традициями и обычаями, и произвольно сформированный опыт вторичной языковой личности, принимая, а иногда и перенимая, при этом элементы инокультурного сознания.

Вторичная языковая личность студента факультета иностранных языков вызывает отличный исследовательский интерес тем, что, имея начальный уровень развития на первом курсе обучения, она эволюционирует в

геометрической прогрессии в процессе обучения и являет высокий результат к окончанию студентом университета.

**Актуальность** исследования определяется недостаточной изученностью вторичной языковой личности студента факультета иностранных языков.

**Объектом** рассмотрения дипломной работы вторичная языковая личность как ключевое понятие современной лингвистики.

**Предметом** исследования являются типологические особенности речевых манифестаций вторичной языковой личности студента факультета иностранных языков

**Целью** исследования является выявление типологических характеристик вторичной языковой личности студентов, изучающих французский язык.

В соответствии с целью исследования в дипломной работе ставятся следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические исследования языковой личности человека в современной лингвистике.
2. Рассмотреть систему вторичной языковой личности с точки зрения ее компонентов.
3. Описать ситуативные проявления черт вторичной языковой личности студентами, изучающими французский язык.
4. Выявить типологические особенности вторичной языковой личности студента факультета иностранных языков.

**Методологическую базу** дипломной работы составили исследования по: лингвистике [К. Ажеж, Антипов Г.А., Донских О.А., Морковина И.Ю., Сорокин Ю.А., Аскольдов-Алексеев С.А., Береговская Э.М., Богин Г.И., Бурунский В.М., Варпахович Л.В., Виноградов В.В., Воробьев В.В., Девидсон Д., Карасик В. И., Караулов Ю.Н., Митрофанова О.Д., Маслов Ю.С., Попова З.Д., Стернин И.А., Седых А.П., Сенцов А. Э., Коваленко А. М., Тарасова О.А., Томилова А. И., Хрущева Е.А., Ченки А., Шишова А.Д.], лингводидактике [Буслаев Ф.И., Вишневский Е.И., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Зимняя И.А., Золян С.Т., Пересторонина И.Л., Халеева И.И., Р. Ладон],

психолингвистике [Нуриев В.А., М. Бирвиш, Дж. А. ван Эк, Ч. Филлмор], лингвокультурологии [Воркачев С.Г., Ершова Н.Р., Маслова, В.А., Усманова З.А., Л. Селингер].

**Эмпирическим материалом** исследования послужили результаты аналитических тестов и наблюдения за экспериментальной группой студентов, изучающих французский язык как первый иностранный, личный архив автора зафиксированных речевых моделей российских студентов.

**Научная новизна** работы заключается в том, что на сегодняшний день в лингвистике отсутствует комплексное исследование типологии вторичной языковой личности студента факультета иностранных языков, с применением инновационных приёмов когнитивно-коммуникативного подхода к исследованию эмпирического материала.

**Теоретическая значимость** работы состоит в том, что на основании анализа фактического материала подтверждены и развиты основные научные положения лингвистики в области изучения вторичной языковой личности. Методы, теоретические положения и результаты, полученные в настоящей работе, могут быть использованы в дальнейшей разработке проблематики вторичной языковой личности.

**Практическая значимость** результатов проведённого исследования видится в том, что данный материал может быть использован в процессе формирования вторичной языковой личности студентам на уроках французского языка, как предупреждающий фактор межкультурной коммуникации студентов, а также в практике подготовки филологов, переводчиков, теоретиков преподавания иностранных языков.

Характер исследуемого материала и задачи работы определили композицию дипломной работы, которая состоит из Введения, двух глав и Заключения.

Во **Введении** даётся общая характеристика работы, обосновывается актуальность выбора объекта и предмета исследования, обозначаются основные цели и задачи, указываются методы исследования поставленной

проблемы, отмечается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В *Первой главе* рассматривается языковая личность как объект исследования в гуманитарных науках и лингвистике, описывается модульная структура и особенности вторичной языковой личности, раскрываются ее национально-культурные признаки и место в отечественной образовательной системе.

Во *Второй главе* представлены общие коммуникативно-узуальные трудности, с которыми сталкиваются студенты, изучающие французский язык, раскрываются особенности элементов модульной системы вторичной языковой личности, анализируются специфические проявления черт вторичной языковой личности студентами экспериментальной группы, выявляются типологические особенности вторичной языковой личности студента факультета иностранных языков.

В *Заключении* подводятся основные итоги, излагаются результаты проведённого исследования, а также намечаются перспективы изучения заявленной тематики.

## Глава I. Теоретические предпосылки исследования языковой личности

### 1.1. Языковая личность как объект анализа в гуманитарных науках и лингвистике

Проблематика языковой личности является объектом изучения многих лингвистов достаточно продолжительное время (К. Ажежа, М. Бирвиш, Э. Косериу, Э. Новак, В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, В.П. Нерознак, С.Г. Воркачев, О.Б. Сиротинина, Т.В. Кочеткова, В.И. Карасик, В.И. Шаховский, В.А. Маслова, А.П. Седых и др.). Феномен языковой личности рассматривается в ключе различных научных подходов к его трактованию.

*В психолингвистике* понятие языковой личности базируется на трудах зарубежных лингвистов К. Ажежа, М. Бирвиша, Э. Косериу и Э. Новака. В своей книге «Человек говорящий» (*L'homme de paroles*) Клод Ажежа поднимал вопрос об «изначально записанной в генетическом коде» способности к речевой деятельности и ввел понятие «психосоциальный выразитель» (*enonreur psychosocial*), обозначающее модель человека-носителя языка. Модель основывается на диалектическом взаимодействии двух сфер – сферы обязательного подчинения человека языку и сферы свободной инициативы говорящего. Первая сфера включает в себя систему языка, условия коммуникации и такие постоянные факторы, как «биолектальные» (возраст и пол), социолектальные (образование, профессиональная принадлежность, общественное положение, место рождения, образ жизни), символектальные (отношение к языку), этнолектальные и политиколектальные факторы [Ажежа, 1983: 240-241]. Инициатива говорящего, по мнению Клода Ажежа, заключается в эволюционных

изменениях языка, в бессознательном коллективном творчестве или в сознательном индивидуальном творчестве (например, образование неологизмов). Такой подход к трактовке языковой личности является своевременным, однако она же признана редуccionистской, поскольку объясняет языковое поведение предельно обобщенными и универсальными характеристиками, не уделяя должного внимания конкретной языковой структуре, реальности бытования языка, историческим путям его развития, что приводит к излишней схематизации языковой личности.

В книге М. Бирвиша 1983 г. «Очерки по психологии языка» (*Essays in the Psychology of Language*) также рассматривается языковая личность. Однако автором полностью исключается культурная и духовная составляющая языковой личности. Бирвиш сравнивает грамматику изучаемого языка с универсальной грамматикой, которая является общей для всех естественных языков и в какой-то степени генетически предопределенной. Автор рассуждает о схожести грамматики со структурой ментальной организации и говорит о необходимости изучения речевых процессов с учетом систем памяти индивида, оставляя механизмы данного изучения не проясненными [Бирваш, 1983]

Э. Косериу в своей книге «Человек и язык» рассуждает о лингвистических трудностях и видит путь преодоления редуccionизма в знаковом характере выражаемого в языке значения и его способности являться системой обозначения. Данное свойство объясняет деятельность и творческую природу языка (это положение развито в учениях Гумбольдта). Задача понимания и познания человека через понимание языка в определении автора является основополагающей современной эпохи [Косериу, 1985: 24-25, 63-64].

В ряде других работ также исследовалась проблематика языковой личности. В работе Э. Новака «Язык и индивидуальность» содержится критический анализ основных концепций изучения языка XX в.: сосюрровских дихотомий, американского и европейского структурализма,



бихевиористского подхода, прагмалингвистики и теории Н. Хомского. Автор размышляет пусть и не конкретно о достижении языковой личности, но о включении «человеческого фактора» в научные представления о языке, значимости индивидуального и личностного [Новак, 1983]

Как видим, исследователи языковой личности пришли к выводу, что избежать редукционизм при ее трактовке поможет анализ национального языка вместе с историко-, этно-, социо- и психолингвистическими особенностями его носителей.

**В отечественной лингвистике** идея языковой личности была впервые разработана В.В. Виноградовым. Как задачу исследования, он рассматривал языковую личность с трех позиций: психолингвистической (психология языка и речи), лингводидактической (закономерности научения языку), нравственно-этической (изучение языка художественной литературы в широком смысле). Первая позиция была раскрыта в трудах Бодуэна де Куртенэ, который дал собственную характеристику языковой личности. Виноградов отзывался об этом подходе следующим образом: «Бодуэн де Куртенэ, подобно Потебне, устранил из своих исследований литературного языка методы исторического анализа и историзм как мировоззрение. Его интересовала языковая личность как вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус скрещения разных социально-языковых категорий. Поэтому Бодуэну де Куртенэ проблема индивидуального творчества была чужда, и язык литературного произведения мог интересовать его лишь с точки зрения отражения в нем социально-групповых навыков и тенденций, «норм языкового сознания» или, как он иногда выражался, «языкового мировоззрения» коллектива» [Виноградов, 1930: 82]. Изучения языковой личности в психолингвистическом подходе происходило в достаточно узком смысле, с точки зрения механизмов создания и восприятия речи, не рассматривая ее при этом как целостную систему.

**В современной лингвокультурологии** трактовка языковой личности восходит к работам Богина Г.И. «Уровни и компоненты речевой способности

человека» (1975), «Модель языковой личности в ее отношении к разновидности тестов» (1984). Языковая личность предстает в образе «человека говорящего» (*homo loquens*), а способность пользоваться языком является в таком случае родовой особенностью «человека разумного» (*homo sapiens*). Языковая норма, согласно Богину, имеет собственную речевую реализацию. Однако, при таком подходе не учитываются национальные особенности языка.

В.В. Виноградов в своих исследованиях прибегнул к третьему подходу: через нравственно-этическую призму художественной литературы. В книге «О художественной прозе» он выделяет различные субъектные композиционные приемы сочетания языковых единиц сферы художественного языка как составляющие структуры личности. Автор исследует креативную природу речи (*langage*) и создает индивидуальный колоритный речевой образ, выражая социальный компонент лингвистики в личностном, заключая всю сложность и многокомпонентность каждой отдельной языковой личности в единую оболочку [Виноградов, 1930: 62-65].

*Наиболее полным образом в отечественной лингвистике понятие языковая личность в отечественной лингвистике раскрыл Ю.Н. Караулов в своем труде «Русский язык и языковая личность». Он рассмотрел трактование личности с точки зрения различных наук. В психологии детерминантами личности являются характер и темперамент, изучение конкретно языковой личности смешает фокус внимание на интеллект и индивидуальные способности. Подобное толкование языковой личности основывается как непосредственно на знаниях о языке, так и на психологических исследованиях. Караулов дал следующее определение языковой личности, принятое эталонным в современном языкознании. Согласно автору, языковая личность является «многослойным и многокомпонентным набором языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [Караулов, 2007: 51]. Караулов также выделил три структурных модуля языковой личности.*

*Нулевой модуль языковой личности – вербально-семантический*, - включает в себя базовую семиотическую деятельность, звуко-буквенную корреляцию номинантов, понимание и использование стандартных языковых лексико-семантических смысловых взаимоотношений слов и словесных конструктов и т.п. Данный уровень не предоставляет исчерпывающей информации о более сложных, чем индивидуальная вербалика, компонентах языковой личности.

За пределами теоретических исследований нулевого модуля, происходит установление ценностной иерархии языковой картины мира, передающейся в надтекстовом и затекстовом содержании языкового дискурса. Данный уровень Караулов определяет, как *тезаурусный (первый модуль языковой личности)*. Его сущность заключается в поиске, извлечении, понимании и переработке текстовых дескрипторов, умелое использование модальности, развернутой аргументации, импровизации, в языковой рефлексии. Тезаурусный модуль является опорным при изучении лексикологии и лексикографии языка. Однако его недостаточно для построения полноценной, логически завершенной, исчерпывающей и непротиворечивой картины мира. Тем не менее данный уровень определяет инвариантную национально-культурную доминанту общезыковой картины мира и соотносится с базовым определением языковой личности – своеобразной общей структуры всех членов определенного общества.

*Высший или второй модуль языковой личности*, выделенный Карауловым: *мотивационно-прагматический*, - отличается глубоким анализом поведенческих мотивов и целей языковой личности. Данный уровень заключается в пресуппозиционном, рациональном, управляемом общении, оперирование различными подъязыками и стилистическими регистрами в контексте существующего дискурса, развитой смысловой анализ во всех видах речевой деятельности, продуктивную рецепцию и продукцию языковых средств и т.д. [Караулов, 2007: 35-84].

Рассмотрим подробнее структуру языковой личности человека на каждом модульном уровне во всей многокомпонентности и сложности данной системы.

Идея трехмодульной языковой личности конгруэнтна трехуровневой системе смыслового восприятия, которые осуществляются на побуждающем, формирующем и реализующем уровнях (соответственно мотивационно-прагматическому, тезаурусному и вербально-семантическому модулям языковой личности) [Зимняя, 1976: 31-33].

Языковая личность также обладает типовыми структурными элементами на каждом представленном выше уровне (от нулевого до второго). Такими элементами являются языковые единицы, отношения между ними и их стереотипные объединения.

Нулевой модуль языковой личности представлен отдельными словами, складывающимися в сочетания и предложения, выступающих в роли определенных «паттернов», образованных по грамматическим, семантическим, синтаксическим нормам языка. Первый модуль представлен идеологическими понятиями, концептами, подчиненными строгой иерархичной семантике, обладающими гностической ориентацией и составляющими «картину мира» личности человека. Стереотипами данного уровня являются клишированные устойчивые выражения: пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения и т.д. Из вышесказанного можно сделать вывод, что тезаурусный модуль языковой личности отличается от вербально-семантического присутствием индивидуальности, личностного выбора, хоть и усредненного в рамках определенного социально-речевого коллектива, однако являющегося отличительным показателем базовой речевой деятельности конкретной языковой личности.

Более ярко индивидуальность языковой личности проявляется во втором модуле ее структуры: мотивационно-прагматическом. Языковые единицы данного уровня, в широком смысле этого понятия, определяются коммуникативно-деятельностными потребностями человека (потребностью

высказаться, аргументировать свою позицию, получить дополнительную информацию, потребностью воздействовать речью, устной или письменной, на адресата и т.д.). Такие условные единицы образуют необходимый контекст общения. Следуя градации стереотипов двух предыдущих модулей, а именно «слово – устойчивое выражение», целесообразно замкнуть данную цепочку таким концептуальным понятием, как «текст». Однако необходимо помнить, что типологический элемент должен быть стандартизированным, носить прецедентный характер, входить в анналы использования языка и иметь отражение в этносе-носителе языка. Такими элементами на данном уровне являются сказки, предания, былины, мифы, притчи, цитаты, анекдоты, произведения классической литературы и искусства.

Представим структуру языковой личности человека на каждом модульном уровне со всеми элементами в виде сводной таблицы, отражающей всю многокомпонентность и сложность данной системы (таблица 1).

Таблица 1

## Структура языковой личности человека

Модули языковой личности	Уровень смыслового восприятия	Типологические элементы		
		Языковые единицы	Отношения	Стереотипы
Вербально-семантический	Реализующий	Слова	Грамматические, семантические, синтаксические, нормативные	Языковые «паттерны»
Тезаурусный	Формирующий	Понятия, концепты	Иерархически-семантические	Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения
Мотивационно-прагматический	Побуждающий	Коммуникативно-деятельностные потребности	Контекстные, ситуативно-коммуникативные	Сказки, предания, цитаты, анекдоты, произведения классической литературы и искусства

Приведенная выше структурная модель языковой личности является идеальной, представляя собой прекрасный инструмент конструирования языковой личности, и неполной, оставляя перспективы дальнейшего развития.

Каждый модуль языковой личности рассматривается с двух точек зрения: *диахронической* и *синхронической*. При этом ее диахронический анализ является инвариантом, отражающим национально-этнический характер, и отличается стабильной, устоявшейся природой языка, закрепленной в ходе его эволюционного развития. Здесь же находят свое проявление типологические каноны речевой деятельности, контекстные стереотипы, вневременная национальная специфика. Синхронический анализ вариативен, относителен, не создает структурированный этнический «образ», порою искаженный в своей нецелостности и противоречии описательных черт личности, что ставит под сомнение его научность. Однако, как диахрония определяет структуру личности в единстве всех трех ее модулей, так синхрония являет национальное воплощение в живом языке, в конкретной реализации языковой личности: современное состояние языка, идеологию картины мира, дискурс речевого коллектива языковой личности.

В своей работе мы будем придерживаться следующего определения языковой личности: *«Языковая личность... представляет собой гипотетическую модель актуализации дихотомии язык-речь, репрезентирующую в обобщенном виде символического носителя этнокультурных характеристик в русле реализации национальных параметров коммуникативного поведения»* [Седых, 2005:11].

Межкультурная коммуникация рассматривается не только, как процесс вербального и невербального общения между акторами речевой ситуации, но и как совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащим к разным культурам и языкам [Халеева, 1989]. В процессе межкультурной коммуникации участники единовременно используют свой лингвокультурный опыт, характеризующийся определенными национальными традициями и обычаями, принимая, а иногда и перенимая, при этом

чужеродные нормы социокультурного поведения. Такое взаимодействие является ключевым для построения адекватного межкультурного диалога, не приводящего к негативным последствиям во взаимопонимании. И.И. Халеева убеждает в необходимости заблаговременного прогнозирования типологических «конфликтов непонимания» для обеспечения успешного межкультурного взаимодействия.

Выражение национального характера через призму языковой личности не является однозначным, так как «пользователь» языка не всегда принадлежит к определенному языковому этносу. Речь идет о двуязычии и многоязычии, которые, свою очередь, имеют следующую типологизацию: доминантное многоязычие (с единственным основным языком и несколькими второстепенными) и равноправное многоязычие (би- и поли-лингвизм) [Караулов, 2007:46-48]. Исходя из этого, суждение о языковой личности как об отражении национального сознания является опрометчивым, но их связь на более глубинном уровне не отрицается. Языковая личность человека в случае доминантного многоязычия приобретает деривативность, своеобразную уровневую систему. Лингвистика подразделяет языковую личность человека, изучающего несколько иностранных языков на несколько уровней, в зависимости от количества языков: первичная языковая личность (репрезентируемая родным языком), вторичная, третичная и т.д. языковые личности (репрезентируемые иностранными языками).

Таким образом, языковая личность человека представляет собой достаточно изученное понятие в рамках современной психо- и социолингвистики, языкознания и лингвокультурологии. Типологической структурной концепцией языковой личности является трехмодульная система Ю.Н. Караулова, в единстве всех ее модулей: вербально-семантического, тезаурусного и мотивационно-прагматического, - а также лингвистических и культурологических модульных типологических элементов.

## 1.2. Вторичная языковая личность и национальная лингвокультура

На основе трехмодульной системы языковой личности Ю.Н. Караулова И.И.Халеевой была разработана *лингвокультурологическая система вторичной языковой личности*. Халеева утверждала, что невозможно определить многогранность всех составляющих вторичной языковой личности без учета национальной специфики носителей языка, отражающейся как в языковом "стандарте", так и в речевой "нестандартности" [Халеева, 1990: 11-16]. Функциональной характеристикой данной системы в таком случае становится развитие трехмодульной вторичной языковой личности, единое с пониманием концептуальной системы «иноязычной» личности, переосмыслением иной «картины мира». При этом сознание человека разделяется на два лингвосоциума двух векторной направленности, другими словами, ни одна языковая личность не может развиваться, не затрагивая при этом другую (первичная влияет на вторичную и наоборот).

Согласно И.И. Халеевой, у человека, изучающего иностранный язык, происходит формирование вторичной языковой личности, репрезентуемой в трехмодульной структуре, в системе интерференционных взаимоотношений с первичной языковой личностью. Представим структуру вторичной языковой личности человека на каждом модульном уровне со всеми элементами в виде сводной таблицы (таблица 2).

Таблица 2

Структура вторичной языковой личности по И.И. Халеевой

Модуль языковой личности	Компонент первичной языковой личности	Компонент вторичной языковой личности
Вербально-семантический	Лексикон - 1	Лексикон - 2
Тезаурусный	Тезаурус -1 (I)	Тезаурус – 2 (I)
	Тезаурус -1 (II)	Тезаурус – 2 (II)



Мотивационно-прагматический	Прагматикон - 1	Прагматикон -2
-----------------------------	-----------------	----------------

Становление вторичной языковой личности начинается с вторичной языковой сознательности в вербально-семантическом (нулевом) модуле. За этим следует включение удвоенного когнитивного сознания в тезаурусном (первом) модуле языковой личности. Именно с позиции лингвокогнитивистики типологизируется текстовая деятельность при изучении иностранного языка.

Халеева подразделяет тезаурусный (первый) модуль вторичной языковой личности на два подмодуля: «тезаурус-I» и «тезаурус-II», - развитие которых считает ключевым в процессе формирования вторичной языковой личности. Первый подмодуль состоит из вербальных ассоциаций в контексте иноязычной картины мира (тезаурус-словарь). Второй подмодуль включает себя иноязычную концептосферу (тезаурус-энциклопедия мира) [Халеева, 1990: 18-25]. Ступенчатое развитие тезауруса вторичной языковой личности на подмодулях можно представить в виде схемы отношений: языковое – когнитивное сознание. Границы подмодулей индивидуальны для каждой конкретной языковой личности. Важно отметить, что оба подмодуля могут пересекаться. Учитывая ложную вариативность толкования языковых единиц подмодули могут даже противоречить друг другу, вызывая ошибочное соотношение базовых понятий тезауруса языковой личности. Чтобы избежать этого, еще на стадии формирования вторичной языковой личности следует акцентировать типологические инвариантные понятия для обоих подмодулей. «Тезаурус I» и «тезаурус II» взаимосвязаны таким образом, как картина мира в своем толковании опирается на языковую единицу, и как языковая единица участвует в сознательном структурировании картины мира.

В своей работе Халеева подчеркивает, что языковые элементы тезаурусного модуля вторичной языковой личности содержат основные индикаторы национально-этнических особенностей изучаемого языка, «духа

языка» и «чувства языка» Такими компонентами становятся страноведческие знания, побочные умения и навыки, отвечающие представлению о многогранной, глубокоразвитой вторичной языковой личности.

На примере студентов отделения немецкого языка факультета переводоведения МГЛУ, Халеева объясняет, сколько важным является формирование стабильного когнитивного сознания учащихся профильного направления «Иностранный язык». Такое сознание базируется на качественном отборе материалов при тренировке технологий речевой деятельности студентов, а результатом ставит формирование пластичного самонаучения как фактора успешной профессиональной деятельности. *Адекватная интерпретация студентами коммуникативных сообщений развивается с помощью прессуппозиционного анализа национально-этнических семантических индикаторов «тезауруса II» и проблемном изучении социокультурных, исторически сформированных единиц «тезауруса I», особое внимание уделяя понятиям и концептам, контрастирующим с языковыми единицами тезауруса первичной языковой личности.*

При исследовании тезауруса вторичной языковой личности необходимо учитывать сферы языкового и экстралингвистического общения. Данные элементы подробно изучаются теорией «лакун», раскрытой в исследованиях Антипова Г.А., Донских О.А., Морковиной И.Ю., Сорокина Ю.А. и др. «Лакуной» называется любая языковая единица, не имеющая идентичного родному языку эквивалента в иностранном языке. Эти языковые единицы могут получить ложную или неполную интерпретацию при рецепции, и соответственно, привести к непониманию контекста студентами. «Лакуны» тем более заслуживают подробного изучения, так как не входят в относительный лексический «минимум» иностранного языка.

О.А. Тарасовой было проведено практическое исследование дифференциации лакунарной лексики студентами института иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета [Тарасова, 2012], согласно которому студентам был предложен

текст, содержащий лакунарную лексику. Результаты данного исследования выявили недостаток сформированности умения интерпретации национально-этнических языковых элементов и, как следствие, ошибочность понимания контекста. Чуждая и экзотичная лексика, воспринимаемая сознанием языковой личности, утрачивает свои национально-специфические черты, «декодируясь» в корреляции с культурной составляющей первичной языковой личности.

Именно поэтому, изучение лакунарной лексики составляет значительную часть лингвокультурологического подхода формирования вторичной языковой личности студента. Данный подход, в свою очередь, основывается на некоторых статистических принципах [Морковина, 1989]: принципе сочетаемости «лакун» с другими языковыми единицами, принципе стилистической неограниченности в контекстовой репрезентации, принципе семантической ценности в частотности и актуальности употребления «лакун» и принципе национально-этнической релевантности «лакун» уникальным особенностям социокультурной концептосферы страны изучаемого языка.

Результатом следования данному подходу мы считаем успешную межкультурную коммуникацию, берущую свое начало на когнитивном (тезаурусном) уровне сформированной вторичной языковой личности. Характер формирования вторичной языковой личности, таким образом, можно назвать *«лакунизированным»*. При этом, данные отношения не исчерпываются тезаурусным уровнем.

«Лакунизированный» характер вторичной языковой личности «высшего порядка», в соответствие с принципом национально-этнической релевантности «лакун» уникальным особенностям социокультурной концептосферы страны изучаемого языка, раскрывается в полной мере в мотивационно-прагматическом (втором) модуле вторичной языковой личности. Правильное толкование подтекстового смысла, морали и, что еще более ценно, интерпретация в идентичных эквивалентах родного языка сказок, преданий, мифов, анекдотов, произведений классической литературы

изучаемого иностранного языка приближает вторичную языковую личность к уровню «естественного» носителя языка и способствует ее плодотворной коммуникативной деятельности.

Как мы можем заметить, *модульная структура вторичной языковой личности носит условный и субъективный характер*. Это проявляется во взаимосвязи всех ее элементов, а также в преемственности характерных черт, языковых технологий и стереотипов одного модуля другим (что в частности было рассмотрено выше на примере «лакунизированного» языкового подхода).

В когнитивной науке выделяют два типа знаний: декларативный тип, который, в свою очередь подразделяется на эмпирический (концептосферы окружающей действительности) и академический (концептосфера науки), и процедурный тип знаний, репрезентуемый алгоритмом действий в той или иной контекстной ситуации [Ченки, 1997: 265-280]. Вне зависимости от типа, знания пропускаются через троичную призму сознания индивидуально-личностного, коллективно-общностного и коллективно-продуктивного (отраженного и подтвержденного продуктами человеческой коллективной деятельности). Поэтому, включение нового, в особенности «чужеродного» понятия в тезаурусную концептосферу языковой личности происходит посредством прохождения и его преломления во всех трех вышеперечисленных фазах сознания.

Однако, не стоит забывать, что речь мы ведем о полисознательной личности, новообразования которой основываются, во-первых, на своей родной культурной «картине мира», во-вторых, на приобретенных знаниях о «картине мира» иностранного языка, и, в-третьих, на мобильно развивающиеся откорректированные или добавочные знания о своей «картине мира», образовавшиеся в результате изучения иностранного языка.

Подобный сложный путь становления знания как неотъемлемой части личностного сознания выходит за рамки языковых способностей к *экстралингвистической компетентности*. Структурными элементами

данной компетенции как системы выступают так названные «фреймы» - стабильные лексико-грамматические инварианты, используемые в языковом арсенале для определения составляющих его концептосфер и микро- или макроотношений этих составляющих (внутри цельной концептосферы или с понятиями других концептосфер) [Филлмор, 1983: 108-125].

Согласно исследованиям Филлмора, природа образования фреймов может носить как врожденный, так и приобретенный (в процессе обучения и становления личности) характер. Фрейм представляет собой стереотипное ментальное пространство, состоящее из типологизированных когнитивных конструкторов, реализующихся в речевых единицах, а также прогнозируемых ситуаций, отношений и результатов взаимодействия таких конструкторов. В случае, если мы будем рассматривать вторичную языковую личность в контексте фреймового анализа, коммуникативная компетенция такой личности приобретает явный экстралингвистический характер, обращаясь к другим (неязыковым) знаниям и умениям самой личности. Экстралингвистичность когнитивного сознания вторичной языковой личности основывается, в таком случае, на вторичных базовых когнитивных конструктах, являющиеся фрагментами иноязычной «картины мира», обеспечивающими ее адекватное восприятие и интерпретацию.

Корреляция речевого сообщения адресанта с референтной ситуацией обеспечивает адекватное осмысление адресатом всего контекстного дискурса, что в свою очередь приводит к успешному межкультурному взаимодействию. Коммуникативная реплика, в таком случае, обращается напрямую к сознанию реципиента, пробуждая в нем смысловые образы, а язык является своеобразным «декодером» текста как исключительно полноценной языковой единицы. В дальнейшем происходит обработка и осмысление текста реципиентом и продуцирование его сознанием эквивалента входящей реплики. Адекватная коммуникация осуществляется только в том случае, если полученный эквивалент наиболее полно передает смысловую нагрузку изначального текста. Коммуникативная компетенция реципиента заключается

в достаточно сформированной вторичной языковой и социокультурной личности.

Единая коммуникативная, социокультурная и когнитивная вторичная языковая личность способствует переосмыслению стереотипных данных о концептосфере иностранного языка, формированию механизмов аутентичного реагирования в контексте общения, а также глобализации личностной «картины мира» обучающегося. Успешность коммуникации между представителями двух различных лингвосоциумов зависит от степени совпадения систем их сознания. Этот процесс сопровождается формированием не только готовности к межкультурному общению и толерантному взаимодействию с социокультурным индивидом страны изучаемого языка, но и механизма лексических, грамматических, семантических, когнитивных, смысловых преобразований, интенций и тенденций, отражающих непосредственно формационный уровень вторичной языковой личности.

*Диалогизированное культурное общение* в данном случае является контекстом реализации межкультурной компетенции студента. Родная, «первичная» культура языковой личности выступает и как инструмент познания иноязычной культуры, и как катализатор собственных изменений.

Современное понимание **межкультурной компетенции** строится на трехкомпонентной модели А. Кнаппа-Поттхофа (1997), выделяющего: аффективный компонент (включающий принятие и сочувствие), когнитивный компонент (подразумевающий синтез поликультурных знаний) и стратегический компонент (отвечающий за учебные и исследовательские интенции языковой личности) [Гальскова, 2006: 73-75].

В XXI веке речь идет уже о поликультурной компетенции у учащихся, в частности – студентов факультетов иностранных языков, поскольку изучение двух языков стало обязательным, а трех и более – желательным. Данная компетенция рассматривается через призму первичной лингвоэтнокультуры, поэтому следует отслеживать корреляцию и интерпретацию «картины мира» в

двоичном/поликультурном сознании языковой личности. Подвижность и многоаспектность такой системы может приводить к недостаточной успешности межкультурного общения.

На помощь межкультурной компетенции приходят коммуникативные умения учащегося, тщательно сформированные в процессе «воспитания» языковой личности: знания лексико-семантико-грамматических языковых установок, тезаурусная глубина и аутентичность и адекватные речевые интенции. Процесс подмены недостающих лингвокультурологических знаний языковыми умениями может носить обратный характер, так как любая нестабильная система тяготеет к самовосполнению существующих пропусков (более подробно данное положение изложено в учении о синергетике Г. Хакена). Вышеупомянутые умения и составляют **коммуникативную компетенцию** вторичной языковой личности.

Мотивационно-прагматический модуль вторичной языковой личности можно рассматривать с точки зрения коммуникативно-деятельностных интенций участника культурного диалога. Исходя из этого, мы возвращаемся к коммуникативной компетенции языковой личности, которую в дальнейшем рассмотрим подробнее.

Структурная концепция данной компетенции была предложена еще в конце 80-х гг. Дж. А. ван Эком и по-прежнему является основополагающей большинства современных исследований. Согласно данной концепции коммуникативная компетенция подразделяется на несколько *субкомпетенций*, которых мы коснемся в общих чертах. Лингвистическая субкомпетенция предполагает владение лексико-семантико-грамматическими нормами языка, социолингвистическая – осуществление релевантных контексту интенций общения, дискурсивная включает в себя планомерную перцепцию и рецепцию текстовой информации, социокультурная – этно-культурологическую спецификацию общения, социальная – активное и пластичное контактирование с окружающими, стратегическая – подмену недостающих речевых умений лингвокультурологическими знаниями, и наоборот

(последняя субкомпетенция характерна и для межкультурной компетенции, что было описано нами ранее) [Ek van, 1988]. Ступенчатость данных субкомпетенции не коррелируется между собой при развитии вторичной языковой личности, другими словами, уровень их сформированности может быть неоднородным и подобным образом презентоваться единовременно.

Плодотворная, успешная коммуникация обеспечивается за счет «первичной» культуры языковой личности как инструмента познания иноязычной культуры, о чем мы уже писали ранее. Однако при неосторожности реализации такого подхода, обучающийся может подвергать уникальные, «лакунизированные» паттерны иностранного языка «переделыванию» сообразно родному языку, в одном случае, или их наивному превозношению по сравнению с национально-культурологическими элементами первичной языковой личности, с другой. Поэтому важно осуществлять стратегическое, рациональное постижение иностранного языка и культуры, отличающее адекватностью и эффективностью всех психических процессов в корреляции с речевыми способностями личности. Этот результат обеспечивается формированием у обучающихся *экзистенциальной компетенции*.

Структурными элементами экзистенциальной компетенции являются индивидуально-личностные особенности, направляющие процесс приобретения и эксплуатации лингвокультурологических знаний и умений [Гальскова, 2006: 113-118]. К таким особенностям относятся объем оперативной памяти, механизм языковой «догадки» (прогнозирования), развитое мышление, первично-личностные речевые умения. Единство проработки всех вышеперечисленных компонентов определяют уровень развития вторичной языковой личности студента в рамках экзистенциальной компетенции.

Принятие во внимание развития экзистенциальной компетенции как глобального мировосприятия, в целом, и как индивидуального самосознания, в частности, наряду с другими упомянутыми ранее компетенциями,



обеспечивает адекватную коммуникацию вторичной языковой личности в поликультурном социуме.

Национально-культурные особенности любого лингво-социума проявляются в дифференциации языковых явлений (вербальных и невербальных). В контексте межкультурной коммуникации недостаточно сформированная вторичная языковая личность может оказаться в ситуации социокультурной напряженности, сопровождающейся неполной адаптацией личности к реалиям чужой культуры. Такой внутриличностный конфликт в лингвокультурном контексте предстает как *кризис самоидентификации*.

Понятие идентичность происходит от латинского слова *idem* («одинаковый, такой же»). Свое распространение термин получил в трудах Э. Эриксона, внесшего большой вклад в развитие его психологического понимания [Эриксон, 1996: 15-20]. Мы же будем рассматривать этот термин с точки зрения реализации подразумеваемого процесса при становлении вторичной языковой личности человека. *Идентификация языковой личности* осуществляется в корреляции с какой-либо социальной группой и заключается как в ее типологической схожести с представителями этой группы (идеалистическая модель), так и в ее индивидуально-личностных признаках. Для формулирования релевантной нашей теме дефиниции понятия «идентичность», следует обратиться к его структурной составляющей и пронаблюдать за реализацией компонентов данной структуры в процессах использования иностранного языка, в частности, французского языка.

В своем диссертационном исследовании З.А. Усманова выделяет три типа идентификации языковой личности: социальный, этнический и национальный [Усманова, 2014: 35-47]. *Социальная идентификация* личности является наиболее общим типом идентификации и затрагивает глубинные уровни развития личности. Концептуальным ядром данной теории является идея о самоидентификации личности через определение своей принадлежности к той или иной социальной группе. Этот процесс сопровождается аналитическим наблюдением за личностями,

принадлежащими, либо не принадлежащими к данной социальной группе. Результатом выступает осознание человеком его социальной идентичности. Данное явление носит динамический характер, другими словами, социальная идентичность человека может претерпевать различные изменения в зависимости от ряда факторов (индивидуальных – изменения сознания человека, социально-групповых – изменения общественных стандартов, кросс-культурных – переход человека из одного общества в другое и др.).

Второй тип идентификации – *этнический*, - представляет собой идею коллективизма определенного этноса по отношению к другим этносам, заключающегося в общности исторически сформированных религии, обычаях, языковых нормах, коммуникативных стереотипах, инвариантных представлений о культуре и ценностях страны в поликультурном мире [Смит, 1991: 20]. Современные исследователи идентификации человеческой личности (Гаджиев К.С., Бушар Г., Барф Ф., Андерсон Б.) в своих работах пришли к выводу, что для определения своей этнической идентичности, человек прибегает не столько к знанию о своем происхождении, сколько к культурным установкам и «мерилам» как дифференцированным сигналам о своей этнической принадлежности. Такие культурные сигналы, в свою очередь, «кодируются» в языке, отождествляя языковую и этническую идентичности.

Характеристики процесса этнической самоидентификации человека отличаются объективностью, тогда как *национальная самоидентификация* основывается скорее на субъективных признаках. Среди таких признаков можем выделить чувство национальной относительности, религиозные убеждения, уклад жизни на территории проживания, национализм (в позитивной коннотации), чувство гражданственности и др. В комплексе эти признаки представляют собой фундамент универсума (с которым и происходит отождествление личности), строящийся на специфических идентификационных категориях. Представим данные специфические

категории и их функциональное влияние на национальную самоидентификацию личности в виде сводной таблицы (таблица 3).

Таблица 3

Специфические категории национальной идентичности

Категория национальной идентичности	Функции
Историческая память	Формирование коллективного сознания и национального самосознания, переживание коллективных воспоминаний, определение и преемственность жизненных принципов, уклада, традиций («Je suis mon passé» Ж.П. Сартр)
Вероисповедание	Определение системы нравственных ценностей и поведенческих интенций; религия как источник коллективизма и «духовного» единства
Геополитика	Объединение этноса по территориальному признаку, обособление на основании национально-специфических и культурно-цивилизационных черт; национальные приоритеты как «плацдарм» дальнейшего развития; понятия «государственность», «гражданство», «патриотизм»
Язык	Регуляция и обеспечение коммуникации, как интро-, так и экстра-национальной; планирование, стандартизация и регулирование языковых потребностей
Культура	Сохранение национальных символов и идеалов, лингвокультурологические особенности «картины мира», культура как инструмент познания и самосознания

Категории «историческая память», «вероисповедание» и «геополитика» несомненно представляют большую ценность для выявления детерминант

идентификации личности, в частности первичной языковой личности как носителя перечисленных выше релевантных функциональных особенностей в «чистом», аутентичном виде. Нас же в данной работе больше интересуют последние две категории: язык и культура, - которые являются базовыми установками для выявления идентификации непосредственно вторичной языковой личности.

***Вторичная языковая идентичность*** студента воплощается в его общем и языковом поведении, поэтому данное понятие становится синонимичным вторичной языковой личности. То, каким образом студент использует французский язык, как «вплетает» в свой дискурс национально-специфические элементы, как умело применяет культурологические знания о «картине мира» (заключенной также в языковом «коде»), показывает степень его языковой идентификации.

Вторичная языковая идентичность (мы предлагаем использовать именно такую формулировку данного понятия, так как речь идет о самоидентификации в процессе изучения первого иностранного языка), в свою очередь, предстает своеобразным макроконцептом, отражающим всю многокомпонентную интегративную систему вторичной языковой личности как носителя «вторичной» культуры и находящейся в тесной взаимосвязи с первичной языковой личностью, родной культурой и первичной языковой идентичностью.

Идеальной вторичной языковой личностью (идентичностью) является французская языковая личность непосредственно как «первичный» носитель французской культуры и языка.

Лингвокультурологическая идентификация представляет собой отличительную, национально-этническую ментальную определенность личности и формирует определенную модель коммуникативного поведения индивида, в зависимости от его языковой личности. Сравним критерии коммуникативного поведения французской и русской языковой личности на основе исследований французской языковой личности А.П. Седых [Седых,

2013: 23-26] и представим типологические параметры в виде сводной таблицы (таблица 4).

Таблица 4

Сравнительные критерии коммуникативного поведения французской и русской языковых личностей по А.П. Седых

Критерий	Французская языковая личность	Русская языковая личность
Нормативное общение	Строгое следование нормам общения	Необлигаторность норм общения
Стилистика	Стратификационная зависимость (недопустимость выхода за рамки определенного стиля)	Произвольность стилистических установок
Искренность	Театральность	Открытость, чрезмерная «разговорчивость»
Статусность	Нивелировка языковых средств при отсутствии деградации	Ситуативная деградация
Толерантность	Терпимость, уважение	Нетерпимость

В данной таблице для составления сравнительной параметрики нами были взяты наиболее полярные критерии обеих языковых личностей.

Вторичная языковая личность в процессе этнокультурной идентификации подвергается вынужденной, сознательной реконструкции критериев коммуникативного поведения, отличных от базовых тенденций первичной языковой личности. Представленная выше модель является идеальной, но все же представляет собой ориентир коммуникативных интенций вторичного языкового сознания.

Вторичная языковая идентификация личности происходит посредством многосторонней структуризации личности, во всех ее проявлениях: вербальном и невербальном поведении, коммуникативных интенциях, языке и

речи, культурном самосознании, когнитивной интерпретации действительности.

Для определения типологических особенностей вторичной языковой личности нам необходимо более четко проанализировать ее структурные компоненты и преемственную взаимосвязь между ними. Возьмем за основу трехмодульную структуру языковой личности по Ю.Н. Караулову, и уровневую систему вторичной языковой личности (определенной интерференционными взаимоотношениями с первичной языковой личностью) по И.И. Халеевой и представим модель вторичной языковой личности студента со всеми элементами в виде сводной таблицы (таблица 5).

Таблица 5

## Модель вторичной языковой личности студента

Модуль языковой личности	Компонент первичной языковой личности (русский язык)	Компонент вторичной языковой личности (французский язык)	Раздел изучения языка <sup>1</sup>	Элементы языка
Вербально-семантический	Лексикон - 1	Лексикон - 2	Фонетика, фонология и орфоэпия	Нормы произношения и функционирования звуков
			Акцентология	Природа ударения
			Грамматика, синтаксис, морфология, словообразование, пунктуация, орфография	Грамматические, пунктуационные, орфографические нормативы, построение слов, словосочетаний и предложений
Тезаурусный	Тезаурус -1 (I)	Тезаурус – 2 (I)	Лексикология	Понятия (словарный состав языка)
	Тезаурус -1 (II)	Тезаурус – 2 (II)	Этимология	Происхождение слов
			Фразеология	Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения
			Концептология	Концепты, фреймы
Мотивационно-прагматический	Прагматикон - 1	Прагматикон -2	Стилистика, лингвистика	Тексты, стили
			Риторика	Построение художественной речи, аргументация

<sup>1</sup>Отрасли языкознания по Л.В. Варпахович [Варпахович, 2007: 16-20]

			Культура речи	Коммуникативно- деятельностная реализация языковых «паттернов»
--	--	--	---------------	--

Выделение нами типологических особенностей вторичной языковой личности студента факультета иностранных языков построено на основе индуктивного исследования, берущих свое начало на элементарном языковом уровне.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что многокомпонентная интегративная система, коей является вторичная языковая личность, находится в системе интерференционных взаимоотношений с первичной языковой личностью и в совокупности представляет собой сбалансированные межкультурную, экстралингвистическую, экзистенциальную и коммуникативную компетенции (в единстве всех субкомпетенций), а также способность реализовывать межкультурные взаимоотношения на хорошем уровне.

Чуждый образ мира индивидуализируется в полисознании языковой личности через призму лингвокультурного языкового кода. Компетентностный подход к становлению вторичной языковой личности носит «лакунизированный» характер и способствует формированию способности высокоразвитой перцепции иной стратегической и тактической ментальности. Идентификация вторичной языковой личности происходит с ориентиром на культурологический «идеал» - французскую языковую личность.

### **1.3. Влияние национальной образовательной системы на формирование вторичной языковой личности студента**

Динамика методики обучения иностранным языкам напрямую связана с тенденциями развития теории и практики обучения иностранным языкам, отражающими ту или иную эпоху. Социальный заказ общества напрямую влияет на целеполагание в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку. С каждым новым витком в развитии общества, система образования претерпевает ряд изменений.

Один из подходов к изучению языковой личности – лингводидактический, - обладает достаточно глубоким исследовательским анамнезом. Так, например, в своей книге «О преподавании отечественного языка» Ф.И. Буслаев утверждал о единстве языка с личностью обучающегося. Учить язык, согласно Буслаеву, значит развивать личность и духовные способности учащегося [Буслаев, 1897: 7].

В середине 50-х гг. XX века Д. Дэвидсон и О.Д. Митрофанова выделяют новые методические ориентации в целевых установках обучения: «Обучение языку» сменилось на «обучение языку как средству общения» на смену чему пришло «обучение общению на иностранном (русском) языке» или «обучение иноязычному общению», - что было отражено позднее в их трудах [Дэвидсон, Митрофанова, 1990: 3].

В дальнейшем методическая мысль обучения иноязычному общению развилась в трудах Е.И. Вишневого, выделявшего три основополагающих аспекта языка – лингвистический, психологический и социальный. Соответственно данным аспектам, были основаны подходы к обучению иностранному языку: лингвистический, условно-коммуникативный и коммуникативный [Вишневский, 1983].

Лингвистический подход являл собой основу процесса обучения иностранным языкам в отечественной лингводидактике послевоенных лет. Лингвистический аспект передается в методике двумя противопоставленными обобщенными понятиями: «язык» и «речь». Первое представляет собой различный языковой материал (звуки, слова, средства оформления речи), а второе понятие – различный речевой материал соответственно



(словосочетания, предложения, сверхфразовые единства, тексты). Лингвистический подход предполагает последовательное, повременное, поэтапное, систематизированное в подтемы изучение языка.

В 60-е гг. методологический акцент смещается с лингвистического на психологический аспект, в связи с чем происходит становление условно-коммуникативного подхода. Данный подход ориентирован на обучение оперированию лингвистическим материалом, формирование различных навыков (лексических, грамматических, фонетических и т.д.) и умений работы с речевыми высказываниями, как базовых компонентов иноязычной коммуникации.

Коммуникативный подход получил свое распространение в школах с 1970-х гг. Основопологающим понятием данного подхода выступает коммуникативная компетенция, отражающая наличие у обучающихся навыков и умений, необходимых непосредственно для речевого общения. В рамках данного подхода рассматривается социальная самореализация учащихся, осуществляемая посредством «текстовой деятельности» -мотивированным обменом текстуально-организованной смысловой информации, представляющим собой целенаправленный непрерывный процесс восприятия, понимания, создания и воспроизведения целостных семантико-смысловых структур [Дридзе, 1980: с.52].

Помимо аспектной направленности, с течением времени менялось также содержание обучения иностранным языкам. До 1970-х гг. культурный аспект обучения иностранным языкам реализовывался в рамках отдельной страноведческой составляющей обучения. Именно на данном этапе эволюции программы обучения широкое распространение получают идеи о преобразовании его смыслового содержания в соответствие с тем, как оно представлено в культуре носителей языка (Ч. Фриз, Р. Ладо).

В 80-х гг. началась активная интеграция культуры в теорию и практику преподавания иностранных языков, и уже в 90-е гг. в методический «тезаурус» входят такие понятия, как «межкультурная компетенция» и

«межкультурное обучение». Целью данного обучения являлась актуализация личности обучающегося на основе полиаспектного развития (коммуникативного, социокультурного, когнитивного и т.п.) в контексте иноязычной действительности. Языковое образование стало механизмом преобразования факторов, препятствующих диалогу представителей различных лингвосоциумов, в многокомпонентное пространство творческого саморазвития социально активной личности. Ведущим принципом становится принцип поликультурности, являющийся фундаментом межкультурной парадигмы обучения иностранным языкам.

В конце 80-х – начале 90-х гг. основой обучения иностранным языкам выступает межъязыковая гипотетическая модель. Она представляет собой процесс овладения языком как когнитивный процесс [Selinker, 1972]. Основное положение этой гипотезы говорит о том, что ученик должен сформировать свою собственную языковую систему со «смешанным кодом»: чертами родного и изучаемого языка, а также межъязыковой компетенцией. Языковая корректность в процессе общения уступает умению взаимодействовать с партнером по общению, акцент делается на личностно-ориентированную технологию обучения и на развитие креативного проявления речевой активности. В тандеме родного и изучаемого языка, межъязыковая компетенция является для обучающегося своеобразным вектором в овладении различными техниками и стратегиями успешного общения.

В рамках межъязыковой гипотетической модели было подтверждено понимание усвоения языка на начальном этапе как творческое явление. Это положение было доказано при анализе устных и письменных ответов студентов-армян, изучающих русский язык в Ереванском университете. Не владея в достаточной мере грамматикой русского языка, студенты вступали в коммуникацию на «псевдорусском» языке. Несмотря на то что в их речи не было ни одной правильной грамматической конструкции, в ней отсутствовали и ошибочные флексии, а речевые высказывания воспринимались как самими

студентами, так и носителями русского языка. Грамматический минимум переносился студентами на более развитое речевое мышление. При этом порождение текста происходило в процессе «мышления» на русском языке. Эту способность С.Т. Золян определил, как вынужденное языкотворчество, являющееся одной из основных стратегий общения на иностранном языке при недостатке иноязычного опыта. Для удовлетворения коммуникативно-деятельностных потребностей языкотворчество подразумевает под собой ряд образовательных технологий: перефразирование, реструктурирование, языковая догадка, компенсация и т.д. Ошибки учащихся являются индикатором не только нехватки языковых средств, но и показателем креативности в применении языка [Золян, 1983].

Процесс изучения языка в рамках межъязыковой гипотезы имеет активный, когнитивный и творческий характер. Целью обучения является овладение стратегиями и технологиями общения, коррелирующимися с каждым определенным этапом иноязычного развития. Критерием усвоения языка становится результативность поставленной коммуникативной задачи, влияющая на качество взаимопонимания коммуникантов.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что к середине 90-х гг. процесс овладения иностранным языком представлял собой личностно-ориентированный, социокультурный, замотивированный, когнитивный, творческий, базирующийся на реальных потребностях и мотивах подход, допускающий ошибки в коммуникации, ставящий целью реализацию непосредственного иноязычного общения и формирование у обучающегося аутентичной языковой картины мира.

В лингводидактике 90-х гг. под целью обучения иностранным языкам понимают *формирование способности и готовности учащегося участвовать в межкультурном общении. Коммуникативная и межкультурная компетенции учащихся составляют основу его вторичной языковой личности* [Гальскова, 2006: 98]. Очевидна связь и преемственность подходов в процессе эволюции методики преподавания иностранных языков.

В современной лингводидактике идея о вторичной языковой личности является одной из основных. Она разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, язык и языковую картину мира.

Трехмодульная структура языковой личности коррелирует с методическими приемами языкового образования. Данный подход к систематизации обучения можно назвать «целевым», так как структурные элементы таблицы отражают конечный результат обучения и раскрываются в перечне речевых навыков, умений, владений, компетенций и готовности. В качестве образовательных установок выделим такие, как расширение словарного запаса учащегося, изучение грамматических, семантических, синтаксических норм языка, автоматизация навыков использования готовых речевых конструкторов, семантический анализ проблематики текста, художественный анализ типологических образов, коммуникативная утилизация языковых средств, языковая рефлексия, целенаправленная произвольная речевая деятельность, определение дискурса и т.д. Модели преподавания иностранных языков, существующие вне контекста языковой личности, не достигают методической гиперцели: обучения языку. Эффективность таких моделей стремится к нулю. На основе всего выше сказанного, можем сделать вывод, что содержание языкового образования непременно должно отвечать операционному наполнению системы языковой личности человека.

Следует отметить некоторые особенности *структуризации образования*, направленной на формирование трехмодульной языковой личности. Во-первых, она обладает единовременно и дифференциальным, и интегральным характером. Например, готовность к языковой рефлексии может рассматриваться с точки зрения ее подуровневых составляющих: готовность к оценке своей речи, речи носителя другого языка, к сравнению различных языковых норм и принципов, - и также может рассматриваться в глобальном смысле языкового самосознания индивидов. Во-вторых, приведенные выше готовности (компетенции) упорядочены в виде типологических элементов,

которые должны служить функциональными ориентирами при составлении программы обучения по языку, хотя порядок их реализации не является закрепленным (модульная последовательность может не соблюдаться). На основании этого, можем сказать о следующей особенности: вариативности и пластичности образовательной программы, определяющими факторами которой становится социальная среда и роль конкретной языковой личности.

В настоящее время открытость иноязычной образовательной системы приводит к вариативности социальных институтов, осуществляющих достойное языковое обучение. Усиливается и роль автономного освоения учащимися иностранных языков. Тем более подобная вероятность возрастает в современном мультилингвальном и поликультурном мире.

Моделирование языкового образования в контексте формирования вторичной языковой личности студента должно происходить согласно всем детерминирующим ее специфику взаимосвязанным факторам. Среди таких факторов Н.Д. Гальскова выделяет [Гальскова, 2006: 33-40]:

- 1) Социально-экономические и политические факторы (популяризация/традиционность, применимость языка);
- 2) Социально-педагогические факторы (социальный «заказ» на языковое образование, уровень преподавания языка в образовательной системе и др.);
- 3) Методические факторы (степень развития лингводидактики, ее типологические установки);
- 4) Этнокультурный факторы (схожесть/различность культур, взаимоотношение с представителями страны изучаемого языка, с культурой языка);
- 5) Индивидуальные факторы (мотивированность, личностные ценности и интенции обучающегося и др.).

Вышеперечисленные факторы создают контекст формирования вторичной языковой личности студента, учитывая, как национально-этническую релевантность образовательной системы по иностранному языку,

так и антропоцентризм как господствующую образовательную парадигму (мы позволим себе сместить фокус внимания на последние два фактора, как основополагающие лингводидактической модели образования). Данные факторы взаимосвязаны, едины в своей личностно-образующей детерминированности и потворствуют качественной лингвокультурной подготовке.

Лингвокультурологическая парадигма образования основывается, в своем общем понимании, на лингвокультурном обучении, протекающим единовременно с изучением иностранного языка, в целом. Антропоцентризм современной системы обучения иностранным языкам моделирует интеграцию чуждой национальной культуры во вторичное языковое и когнитивное сознание студента. Необходимо предоставить изучающему иностранный язык все инструменты, необходимые ему для перехода от речи, а также от культурной и концептуальной системы, которые знакомы ему на речь и культурную систему целевого языка, которую он мало или намного меньше знает. Однако интеграция образа сознания инофонной языковой личности в сознание вторичной языковой личности студента предполагает формирование не столько способностей к речевому общению, сколько готовности к межкультурной коммуникации, к принятию и толерантному взаимодействию с социокультурным индивидом страны изучаемого языка. Следует понимать, что вторичная языковая личность складывается из таких индивидуальных качеств, как свобода самовыражения, творческое мышление, самостоятельность, способность вступать во взаимодействие с обществом, информационную грамотность, детерминацию на самосовершенствование. Достаточно непросто обеспечить формирование идеального, «образцового» конструкта вторичной языковой личности студента вне условий естественного окружения языком. Исходя из этого, невозможно предположить верхнюю границу владения иностранным языком и, как следствия, уровня развития вторичной языковой личности. Однако ее условная структуризация предполагает становление вопроса об уровне владения иностранным языком.

Лингвокультурологическая модель вторичной языковой личности представляет путь ее развития, *уровневую эволюцию владения языком*. Богин Г.И. выделяет пять уровней владения языком [Богин, 1984]:

- 1) Уровень правильности владения языком (определенный лексический запас, знание основополагающих закономерностей языка и нормативных правил);
- 2) Уровень интериоризации (осмысленная рецепция и продукция речевых высказываний);
- 3) Уровень насыщенности (изобилие языковых средств);
- 4) Уровень адекватного выбора (коммуникативная гибкость и сознательность);
- 5) Уровень адекватного синтеза (корреляция речевой деятельности с коммуникативными задачами).

Каждый уровень рассматривается в рамках всех четырех видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) и является фундаментом адекватного развития вторичной языковой личности. Так как речь идет об изучении второго языка (первого иностранного), необходимо также помнить о роли национально-культурологического аспекта, который, как уже говорилось ранее, не целесообразно рассматривать через структурную призму вторичной языковой личности, однако который связан с ней на первоначальном уровне.

Коммуникативная компетенция реализуется в речевых актах участника процесса общения, где она представлена определенным набором умений. Градация коммуникативных умений формирует собой уровневую систему владения иностранным языком (еще одна распространенная классификация, наряду с упомянутой ранее системой Г.И.Богина). Согласно европейской шкале оценки уровня владения языком CEFR (The Common European

Framework of Reference for Languages)<sup>2</sup>, выделяют: начальный уровень (Breakthrough, beginner), элементарный (Way stage/elementary), средний (Threshold/intermediate), средне-продвинутый (Vantage/upper intermediate), продвинутый (Effective operational proficiency/advanced), владение в совершенстве (Mastery of proficiency). Каждая ступень развития владения языком отличается возрастанием степени коммуникативной готовности, контекстной сложности и адаптивности, вариативности речевых интенций и языковых технологий, объемом перцепции аутентичной речи, ее сложности, качеством и трудностью воспроизводимых языковых элементов, стилистической грамотностью устной и письменной речи, самостоятельностью коммуникативных поступков и т.д. Случается, что уровень владения языком имеет неоднородную природу (как и сформированность коммуникативных субкомпетенций), в зависимости от практикуемого вида речевой деятельности. Так, например, ученик старших классов общеобразовательной школы может обладать средним уровнем чтения на иностранном языке, но начальным по устной речи. Система CERF – самая распространенная на сегодняшний день. Ее применимость и актуальность заключается в контроле степени сформированности, а также наблюдение за прогрессом компетенций языковой личности через получение четкого количественного результата (существует множество вариантов тестирования по системе CERF с процентной или балльной системой оценивания). Данная уровневая система предоставляет нам стандартизированный вертикальный анализ, но не стоит забывать и о качественных продвижениях коммуникативной компетенции на уже достигнутом уровне за счет многократно отрабатываемых умений.

Как видим, антропоцентрический подход к обучению иностранным языкам повлиял на становление новой гиперцели иноязычного образования –

---

<sup>2</sup> Подробнее с европейской системой оценивания уровня владения языком можно ознакомиться на данном Интернет-ресурсе: [https://en.wikipedia.org/wiki/Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Languages](https://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages)



формирование полноценной вторичной языковой личности. Поскольку вторичная языковая личность представляет собой многокомпонентное явление, ее становление в контексте современных лингводидактических подходов носит затруднительный характер. Однако, мы можем наблюдать общую тенденцию методической базы содержания образования на формирование вторичной языковой личности, обладающей готовностью к адекватному межкультурному взаимодействию

#### **1.4. Выводы**

Подводя итог анализу материалов, представленных в 1-й главе данного исследования, представляется возможным сделать ряд выводов по имеющимся на данном этапе изучения заявленной проблемы важнейшим тенденциями в изучении языковой личности, в целом, и вторичной языковой личности, в частности.

1. Языковая личность человека представляет собой достаточно изученное понятие в рамках современной психо- и социолингвистики, языкознания и лингвокультурологии. Типологической структурной концепцией языковой личности является трехмодульная система Ю.Н. Караулова, в единстве всех ее модулей: вербально-семантического, тезаурусного и мотивационно-прагматического, - а также лингвистических и культурологических модульных типологических элементов.

2. Вторичная языковая личность в процессе этнокультурной идентификации подвергается вынужденной, сознательной реконструкции критериев коммуникативного поведения, отличных от базовых тенденций первичной языковой личности, посредством многосторонней структуризации

личности, во всех ее проявлениях: вербальном и невербальном поведении, коммуникативных интенциях, языке и речи, культурном самосознании, когнитивной интерпретации действительности. Чуждый образ мира индивидуализируется в полисознании языковой личности через призму лингвокультурного языкового кода.

3. Вторичная языковая личность является многокомпонентной интегративной системой, находящейся в системе интерференционных взаимоотношений с первичной языковой личностью и в совокупности, представляющей собой сбалансированные межкультурную, экстралингвистическую, экзистенциальную и коммуникативную компетенции (в единстве всех субкомпетенций), а также способность реализовывать межкультурные взаимоотношения на хорошем уровне.

4. Становление вторичной языковой личности в контексте современных лингвистических подходов носит затруднительный характер. Компетентностный подход к становлению вторичной языковой личности носит «лакунизированный» характер и способствует формированию способности высокоразвитой перцепции иной стратегической и тактической ментальности. Идентификация вторичной языковой личности происходит с ориентиром на культурологический «идеал» - французскую языковую личность.

## **Глава 2. Типология вторичной языковой личности студентов, изучающих французский язык**

Предварительные методологические замечания:

Языковая личность является многокомпонентной интегративной системой и рассматривается в единстве всех ее трех уровней: вербально-семантического, тезаурусного, мотивационно-прагматического. Исходя из этого, в данной главе выявим типологические особенности вторичной языковой личности студента, основываясь на ее трехуровневой структурной системе, имеющих контекстную реализацию в виде определённых языковых элементов и стереотипов.

### **2.1. Типологические особенности вторичной языковой личности на вербально-семантическом уровне**

*Нулевой модуль языковой личности – вербально-семантический*, - включает в себя базовую семиотическую деятельность, звуко-буквенную корреляцию номинантов, понимание и использование стандартных языковых лексико-семантических смысловых взаимоотношений слов и словесных конструктов и т.п. Данный уровень не предоставляет исчерпывающей информации о более сложных, чем индивидуальная вербалика, компонентах языковой личности и реализуется в таких языковых элементах, как нормы произношения и функционирования звуков, природа ударения, грамматические, пунктуационные, орфографические нормативы, построение слов, словосочетаний и предложений.

**Фонетика** французского языка не случайно считается одной из самых сложных, вызывая трудности у студентов факультета иностранных языков как на начальном этапе, так и при последующем обучении. Более того, иногда простые и многократно «проработанные» фонетические проблемы напоминают о себе, когда темп речи учащегося возрастает, мысль забегают вперед своего речевого осуществления и качественной артикуляции уделяется меньший процент сознательного внимания.

Фонетическая проблематика ярко проявляется в комбинаторных изменениях звуков в речевом процессе. Происходят данные изменения в случае артикуляционного «столкновения» близкорасположенных звуков. В теории языкознания такие процессы получили название аккомодация и ассимиляция. Под аккомодацией понимается измененная влиянием гласных артикуляция согласных. Ассимиляция – процесс уподобления близко стоящих звуков при произношении, который осуществляется в частичном или полном варианте. Аккомодация, в свою очередь, подразделяется на регрессивную (в пользу следующего звука) и прогрессивную (под влиянием предыдущего звука). [Маслов, 1998: 41-44]. Французская фонетика склонна к регрессивной аккомодации, когда стоящий за согласным гласный звук влияет на его произношение, а также к частичной ассимиляции (примеры полной ассимиляции можно встретить лишь в разговорной речи: «Je suis pas là» [ʃ: yi-

ра-ˈla]) [Сенцов, 2011: 223-225]. При этом, подразумевается нормативная аккомодация и ассимиляция, не всегда осуществляемая студентами французского языка в речи.

Помимо этого, к фонетическим трудностям французского языка относятся носовые гласные, звонкие конечные согласные, связывание и сцепление слов, а также, за редким случаем, четкость гласных в сравнении с редуцированностью безударных гласных звуков в русском языке.

На основе наблюдений за экспериментальной группой студентов по французскому языку, выделим следующие наиболее распространенные типичные фонетические ошибки студентов французского языка:

- недостаточное смягчение согласных звуков [k – g] перед гласным [a]: quartier, gare, carbon, - но при этом достаточное смягчение тих же согласных звуков перед гласными [y], [ɛ] и [i]: durée, baguette, disque;
- уподобление носовых звуков [ã], [ɛ̃] и [œ̃], особенно внутри многосложных слов, либо в случае, если два различных носовых звука встречаются в одном слове: apprentissage [apʁãtisaz], printemps [pʁɛ̃tã], parfum [pafœ̃];
- уподобление носовых чистым звукам при чередовании корня: certains [ɛ̃] - certainement [ɛ];
- потеря носового призвуча на стыке носового звука с гласным последующего слова вследствие необходимости добавление звука [n] или [m]: un attendrissement [œ̃-n-atãdʁismã], le parfum est chique [ləpafœ̃-m-ɛʃik];
- оглушение конечной согласной: commode [kɔmɔd], plumage [plymaz];
- редукция гласных (под влиянием родного языка), чаще всего, произношение безударного [ɔ] как [a] или беглого [ə]: interloquer [ɛ̃tɛvlɔke], connaître [kɔnɛtr];

- связывание в случае, когда связка двойная: *ses épouvantables amis* [se-ze-pu-vã-'ta-bl(ə)-za-mi], также в случае созвучия слов: *les heros* [le-e-'ro] – *les zeros* [le-ze-'ro].

Нами был проведен аудиторный анализ качества речи студентов французского языка. Экспериментальная группа состояла из 6 студентов 4 курса, изучающих французский язык как первый иностранный, которым было предложено ответить в устной форме на два вопроса по теме дискуссии. Оценка качества речи студентов происходила по следующим параметрам: тщательная/смазанная артикуляция, оптимальный/ненормированный темп речи, интонационная корректность/монотонность, частые/редкие паузы хезитации. Результаты исследования представим в виде сводной таблицы (таблица 1).

Таблица 1

Аудиторный анализ качества речи студентов

Показатель качества речи	Кол-во студентов (max=6)
Тщательная артикуляция	4
Смазанная артикуляция	2
Оптимальный темп речи	3
Ненормированный (слишком медленный/быстрый) темп речи	3
Интонационная корректность	5
Монотонность	1
Частые паузы хезитации	3
Редкие паузы хезитации	3

Представленные в таблице признаки можно разбить на мини-группы по качественной/не качественной реализации фактора речи. Так, тщательная

артикуляция наблюдалась у четырех студентов. Остальные студенты часто наталкивались на типичные артикуляционные проблемы. Богатство интонационного исполнения речи было выявлено у большинства студентов, что говорит о меньшей сложности восприятия и перенимания иноязычных интонационных нормативов.

Стоит заметить, что показатели ненормированного (слишком быстрого или медленного) темпа речи и наличия в ней пауз хезитации совпадают. При неадекватном речевом темпе учащиеся теряют контроль над целостностью высказываний и концентрацию на их корректности, что и является причиной нестройного речевого потока.

**Грамматические** трудности французского языка связаны, в первую очередь с временным спряжением глаголов и их дискурсивным функциональным использованием.

Так, например, трудность вызывает согласование сложных временных форм в придаточном предложении по отношению к глагольной форме в прошедшем времени главной части, например, использование *future antérieur dans le passé*. В учебно-нормативном контексте данное правило соблюдается: *M. le Bret m'a dit qu'il irait me voir dès que je me serais rétabli*. Однако, в прессе или спонтанной письменной речи очень часто можно встретить простую форму *future antérieur* для выражения предшествующего свершившегося действия в прошлом.

Для экспериментального анализа интерпретации студентами предложений с использованием форм *future antérieur* нами были взяты отрывки из рецензии на фильм «Хоббит» П. Джексона<sup>3</sup>:

1) *Il aura fallu patienter neuf ans après la sortie du «Retour du roi» pour découvrir sur grand écran les aventures de Bilbo le Hobbit et son voyage très attend* (Пришлось потерпеть девять лет после выхода «Возвращения короля»,

---

<sup>3</sup> Рецензия пользователя Merie.K «Quand Bilbo le Hobbit part dans une aventure cinématographique...». Интернет-ресурс: <https://geekchronic.wordpress.com/2012/12/12/quand-bilbo-le-hobbit-part-dans-une-aventure-cinematographique/>

чтобы снова увидеть на большом экране приключения Бильбо Хоббита и его долгожданное путешествие).

2) *Certains l'auront peut-être trouvé long mais pour ma part, je n'ai pas vu le temps passer* (Некоторым он (фильм) мог показаться затянутым, но лично совсем не заметила, как пролетело время).

3) *En conclusion, ce premier épisode la trilogie «Le Hobbit» ne m'aura pas transporté comme «Le Seigneur des Anneaux» l'avait fait* (В конце концов, первая часть трилогии «Хоббит» не так сильно меня увлекла, как это удалось «Властелину колец»)

Студенты были разделены на две экспериментальные группы (по три человека в каждой). Задача первой группы заключалась в интерпретации французского аутентичного текста на русский язык. Затем получившиеся предложения передавались второй группе, задачей которых был обратный перевод фразы. Как показал эксперимент, узуальное нетипичное использование *future antérieur* было интерпретировано студентами верно, хотя в ходе перевода у опытной группы возникали вопросы. Большие трудности были выявлены при обратном переводе. Студентами использовалась форма *future antérieur dans le passé* в предложении №1 и временная форма *passé composé* в предложениях №2 и 3. Подобный эксперимент выявил затруднения студентов в использовании сложных грамматических конструкций в письменной речи на уровне французской языковой личности.

Следующей, очень распространенной трудностью, является использование наклонения *subjonctif*, в частности в исключительных случаях. Нами был проведен тест на остаточные знания по теме «Subjonctif» (без указания темы теста, попеременно с предложениями в изъявительном наклонении), в результате которого были выявлены типологические трудности и ошибки в употреблении данного наклонения:

- после глаголов *dire, écrire, crier* и др. в значении приказа: *Il m'a crié que j'agisse selon les circonstances* (Он крикнул мне, чтобы я действовал, судя по обстоятельствам);



- после предлогов времени: *en attendant que, jusqu'à ce que, avant que*: *Je m'assoit patiemment en attendant qu'il me fasse le signe* (Я терпеливо сижу, ожидая, когда он подаст мне знак);
- после условных предлогов: *à condition que, pourvu que, à moins que*: *On peut ne rien dire à moins que vous ne **préfériez** nous parler* (Мы можем ничего не говорить, если вы не предпочтете обратного);
- после некоторых уступительных предлогов, в частности - *quoique, bien que*: *Quoiqu' il soit très attentive d'habitude, il a oublié de mon anniversaire* (Несмотря на то, что обычно он очень внимательный, он забыл о моем дне рождения).

Во французском языке существует ряд **семантических** трудностей. Среди них наиболее сложными для контекстной реализации студентами являются переходные глаголы, меняющие свое значение в зависимости от наличия или отсутствия предлога, следующего за ними.

Нами было замечено, что зачастую студенты опускают необходимый предлог, либо заменяют его неправильным, что приводит к искажению задуманного контекста. Приведем несколько примеров, зафиксированных нами в речи студентов экспериментальной группы (употребление предлогов в приведенных примерах было ошибочным, в скобках нами указан корректный вариант):

- глагол ***réfléchir/ réfléchir*** ***à*** в различных значениях «отражать/размышлять»: *Les petites vitres réfléchissaient la lumière douce du soleil/ Je vous demande de réfléchir de [à] votre comportement* (Маленькие стеклышки отражали мягкий свет солнца/ Я прошу вас подумать о своем поведении);
- глагол ***aider/aider*** ***à*** в схожих значениях «помогать/содействовать»: *A vrai dire, je ne voulait pas l'aider/ Nicole a aidé le [au] retour de mes parents* (По правде говоря, я не хотел ему помогать/ Николь поспособствовала возвращению моих родителей);

- глагол ***croir/croir à*** в различных значениях «думать/верить во что-либо»: *Je crois que tu me mens/ Elle n'avait rien d'autre que de croire au miracle* (Я думаю, что ты меня обманываешь/ Ей ничего не оставалось, кроме как верить в чудо);

- глагол ***peser/ peser sur*** в различных значениях «весить/ давить на»: *Le chien pesait environ 6 kilos, donc j'ai eu du mal à le porter sur mes mains/ Pour qu'une machine soit fonctionnée, en Russie on pense qu'il vaut mieux peser à [sur] elle plus forte ou frapper quelques fois* (Собака весила порядка 6 килограмм, поэтому мне было тяжело нести ее на руках/ Чтобы какой-либо автомат заработал, в России считают, что лучше на него посильнее надавить или пару раз стукнуть);

- глагол ***assister/ assister à*** в различных значениях «помогать/присутствовать»: *Ma sœur étudie en interne, donc elle assiste souvent les médecins pendans les operations/ Tous les délégués devaient assister ...[à] la reunion* (Моя сестра учится в ординатуре, поэтому часто помогает врачам во время операций/ Все делегаты должны были присутствовать на собрании);

- глагол ***reposer/reposer sur*** в различных значениях «давать отдых/располагать»: *J'ai reposé mes yeux après avoir lu la moitié du livre/ Je reposait toutes les choses à [sur] leurs places* (Я дал глазам отдохнуть, прочитав половину книги/ Я раскладывал все вещи по местам) и др.

Таким образом, на вербально-семантическом модуле вторичной языковой личности студенты допускают типологические фонетические, грамматические и семантические ошибки. Данное явление связано с бессознательным отождествлением родного и иностранного языков, «калькированием» вербально-семантических нормативов первичной языковой личности на вторичную. На основании этого мы можем выделить следующие типологические особенности вторичной языковой личности студента: *гибридность языкового сознания, которое проявляется в существовании двух видов сознания (доминирующего первичного и подчиненного вторичного*

*языкового сознания), неустойчивость вторичной вербально-семантической нормативной системы.*

## **2.2. Тезаурусный уровень вторичной языковой личности**

Первый модуль вторичной языковой личности – тезаурусный. Халеева подразделяет тезаурусный модуль вторичной языковой личности на два подмодуля: «тезаурус-I» и «тезаурус-II». Первый подмодуль состоит из вербальных ассоциаций в контексте иноязычной картины мира (тезаурус-словарь). Второй подмодуль включает себя иноязычную концептосферу (тезаурус-энциклопедия мира) [Халеева, 1990: 18-25]. Ступенчатое развитие тезауруса вторичной языковой личности на подмодулях можно представить в виде схемы отношений: языковое – когнитивное сознание. Границы подмодулей индивидуальны для каждой конкретной языковой личности. «Тезаурус I» и «тезаурус II» взаимосвязаны таким образом, как картина мира в своем толковании опирается на языковую единицу, и как языковая единица участвует в сознательном структурировании картины мира.

Особое внимание на данном этапе изучения вторичной языковой личности уделяется понятиям и концептам, контрастирующим с языковыми единицами тезауруса первичной языковой личности. Эти языковые единицы («лакуны») могут получить ложную или неполную интерпретацию при рецепции, и соответственно, привести к непониманию контекста студентами. «Лакуны» тем более заслуживают подробного изучения, так как не входят в относительный лексический «минимум» иностранного языка.

Рассмотрим «лакунарные» единицы французского языка, трудно поддающиеся когнитивному осмыслению вторичным языковым сознанием студента.

**Псевдоэквиваленты** (лексические единицы с близкой фонетической или буквенной формой, но различным семантическим значением) мы можем считать относительно условными «лакунарными» языковыми единицами, однако их правильное использование относится к области влияния «тезауруса-І». Студенты, встречающиеся со словами-интернационализмами, зачастую спешат трактовать их неправильно, опираясь на стабильную ассоциативную сеть первичного языкового сознания. Именно в ходе наблюдения за использованием и интерпретацией псевдоэквивалентов можно отследить интегративность первичного во вторичное когнитивное сознание. Приведем несколько примеров, зафиксированных нами в речи студентов экспериментальной группы. В предложенном списке указан псевдоэквивалент, его значение, перевод студентами группы и французский эквивалент данного перевода:

- существительное *enquête* в первом значении «расследование, дознание, следствие» переводится как «анкета» в значении «лист с общими вопросами в известной форме», передаваемом на французский существительным *questionnaire*;
- существительное *auditoire* в первом значении «публика, слушатели» переводится как «аудитория», по-французски *salle (de cours)*;
- прилагательное *ridicule* в первом значении «смешной, нелепый, абсурдный» переводится как «ридикюль» в значении «дамская сумка», передаваемом французскими существительными *sac, réticule*;
- глагол *diriger* в контекстном значении «управлять, руководить, регулировать» переводится калькированным способом в одном из своих значений как «дирижировать»;
- существительное *banc* в значении «скамья, лавка» переводится как «банк», передаваемом французским существительным *banque*;
- существительное *condition* в первом значении «условие» переводится одним из своих значения «кондиция», для которого более аутентичным является существительное *état*;

- существительное *agitation* в первом значении «волнение, суета, беспокойство» переводится как «агитация», передаваемое французским существительным *propagande*;
- существительное *article* в контекстном значении «статья, пункт, параграф» или «товар, предмет» переводится одним из своих значений «артикль»;
- существительное *blindage* в значении «броня» переводится как «блиндаж», передаваемое французским существительным *abri*;
- существительное *délicatesse* в значении «нежность, изящество, деликатность, тактичность» переводится как «деликатес», передаваемое французским словосочетанием *mets délicat*;
- глагол *garnir* в значении «снабжать, вооружать» переводится существительным «гарнир», по-французски *garniture*;
- прилагательное *hospitalier* в контекстном значении «гостеприимный, хлебосольный» переводится одним из своих значений «больничный»;
- существительное *plastic* в значении «взрывчатка, самодельная бомба» переводится как «пластик», по-французски отличающийся написанием *plastique*, или «пластика», передаваемое французским существительным *plasticité*;
- существительное *talon* в значении «пятка, каблук» переводится как «талон», передаваемое французским *ticket* и др.

Помимо псевдоэквивалентной и безэквивалентной лексики «лакунарный» характер присущ фразеологическим языковым единицам, и даже в большей степени. **Фразеологизмы** раскрывают элементы национально-этнической концептосферы, модифицируемые когнитивным сознанием конкретного этноса через призму собственной языковой картины мира. Зачастую фразеологические единицы языка являются носителем уникального этнокультурного «кода», что и вызывает трудности при их интерпретации на

родной язык. Фразеологические языковые единицы являются стереотипными элементами «тезуруса-II».

Некоторые «лакунарные», этнокультурные фразеологические единицы французского языка ошибочно интерпретируются из-за сильной интерференции первичного когнитивного сознания. При наблюдении за экспериментальной группой нами было зафиксировано несколько таких примеров:

- выражение *bonnet rouge* было переведено студентами как «красная шапочка» (отсылка к сказке Шарля Перро), когда во французском языке данная метонимия обозначает «красных колпаков» - последователей якобинцев во времена Великой Французской революции;
- выражение *mettre les pieds dans le plat* (дословно: «класть ноги на тарелку») получило интерпретацию невежливого, вызывающего, аморального поведения; в действительности же, эквивалентом является русский фразеологизм «рубить с плеча»;
- выражение *être bon pour les chrysanthèmes* (дословно: «быть хорошим для хризантем») было интерпретировано как «быть во всем цвету» (очень красивым и привлекательным), эквивалентом французского фразеологизма является выражение «песок сыплется» (быть очень старым);
- словосочетание *nuit blanche* было переведено дословно как «белая ночь» (в определении явления, когда ночью пребывает естественное дневное освещение), когда во французском языке данный фразеологизм употребляется в значении «бессонница» и др.

Нами был проведена экспресс-диагностика вторичного языкового сознания студентов на основе их интерпретации национальных фразеологизмов французского языка, обозначающих качества человека в сравнении с животным (например, «упрямый как осел»). Студентам экспериментальной группы было предложено подобрать качественные описательные прилагательные к эталонным существительным во французском языке (на примере связки: лиса – хитрая) с условием того, что студентам был

известно первое значение каждого существительного. Для экспресс-опроса нами были выбраны следующие пять связок:

- **cancre** (морской рак; двоечник, балбес) – ленивый;
- **mâtin** (сторожевой пес; грубиян) – грубый, хамоватый;
- **teigne** (моль; лишай; злюка) – раздражительный, ворчливый;
- **hanneton** (майский жук; вертопрах) – легкомысленный, взбалмошный;
- **coq** (петух; важная шишка) – горделивый, надменный.

Результаты приведем в виде сводной таблицы, в которой сравним варианты прилагательных, подобранных студентами, с аутентичным эталоном (таблица 2).

Таблица 2

#### Экспресс-диагностика вторичного языкового сознания студентов

Существительное	Вариант	Эталон
Cancre («морской рак»)	Пугливый, неуклюжий	Ленивый
Mâtin («сторожевой пес»)	Верный, преданный; покорный; ревнивый, собственнический	Грубый, хамоватый

(продолжение таблицы 2)

Существительное	Вариант	Эталон
Teigne («моль»)	Скучный, бесцветный, неинтересный; маленький; докучливый, надоедливый	Раздражительный, ворчливый
Hanneton («майский жук»)	Хитрый; вертлявый; навязчивый	Легкомысленный, взбалмошный
Coq («петух»)	Драчливый; горделивый; трусливый	Горделивый, надменный

По результатам экспресс-диагностики, можем обнаружить, насколько первичное когнитивное сознание влияет на формирование ассоциативной сети вторичного языкового сознания. Мы попросили студентов объяснить, как они

мыслили в процессе подбора прилагательных. «Морской рак» вызывал ассоциацию: «рак все пятится назад» (из басни И.А. Крылова), - и получил такие определения, как: пугливый, неуклюжий. Эталонный фразеологизм «сторожевой пес» интерпретировался студентами как верный и преданный делу человек, либо как человек-собственник, отчаянно сберегающий свое имущество. «Молью» русскоязычная личность обычно называет безликого, ничем не примечательного человека, некоторые студенты определяют, как докучливого и надоедливого. Фразеологизм «майский жук» получил интерпретацию под влиянием русского просторечного негативного выражения «жучара»: хитрый, вертлявый человек, пройдоха.

Однако, в отличие от всех остальных, одна из интерпретаций эталонного фразеологизма «петух» совпала с исходным аутентичным замыслом: горделивый. На последнем примере можем отследить точку пересечения первичного и вторичного лингвокультурологического сознания.

Итак, на тезаурусном модуле вторичной языковой личности студенты допускают ошибки в интерпретации псевдоэквивалентов и некоторых фразеологизмов французского языка. Когнитивное сознание студентов устроено таким образом, что при работе с единицами иностранного языка идет по пути «наименьшего сопротивления», опираясь на сформировавшееся первичное когнитивное сознание и лингвокультурологическую «картину мира» родного языка. Данное явление связано с бессознательным отождествлением родного и иностранного языков, интегрированием первичного когнитивного сознания во вторичное. На основании этого мы можем выделить следующие типологические особенности вторичной языковой личности студента: *взаимная интерференция первичного и вторичного когнитивного сознания, фрагментарность вербально-ассоциативной сети иностранного языка, отрицательная компенсаторность вторичного когнитивного сознания за счёт первичного.*



### 2.3. Типологическая специфика вторичной языковой личности на мотивационно-прагматическом уровне

Индивидуальность языковой личности наиболее ярко проявляется во втором модуле ее структуры: мотивационно-прагматическом. Языковые единицы данного уровня, в широком смысле этого понятия, определяются коммуникативно-деятельностными потребностями человека (потребностью высказаться, аргументировать свою позицию, получить дополнительную информацию, потребностью воздействовать речью, устной или письменной, на адресата и т.д.). Такие условные единицы образуют необходимый контекст общения. Следуя градации стереотипов двух предыдущих модулей, а именно «слово – устойчивое выражение», целесообразно замкнуть данную цепочку таким концептуальным понятием, как «текст». Типологическими языковыми элементами на данном уровне являются сказки, предания, былины, мифы, притчи, цитаты, анекдоты, произведения классической литературы и искусства.

Однако данные единицы иностранного языка также могут носить «лакунизированный» характер. Правильное толкование подтекстового смысла, морали и, что еще более ценно, интерпретация в идентичных эквивалентах родного языка вышеперечисленных элементов приближает вторичную языковую личность к уровню «естественного» носителя языка, к идеалу, презентуемому французской языковой личностью, и способствует плодотворной коммуникативной деятельности языковой личности.

Одним из самых проблематичных и зачастую не поддающихся адекватной интерпретации языковых элементов является *анекдот*. Анекдот объединяет в себе фольклорный и литературный жанр и характеризуется лингвистической, эстетической и психологической составляющими [Хрущева, 2009: 7-16]. Лингвистический анекдотический компонент представляет собой языковую игру (явления омонимии, паронимии, полисемии и др.).

Эстетический компонент реализуется посредством комического эффекта анекдота, а психологический зависит от чувства юмора реципиента. Данные составляющие могут присутствовать в анекдоте либо в триединстве, либо в сочетании эстетический + психологический компонент.

Во французском языке выделяют множество тематических анекдотических категорий: политика, профессии, блондинки, администрация, знаменитости, дети, рабочие, умники, брак, медицина, спорт, национальности и др. На одном из популярных французских юмористических сайтов<sup>4</sup> представлено больше 57 анекдотических категорий. Самой интересной, на наш взгляд, является категория «*blagues nulles*», в которой подобраны короткие анекдоты, с опорой на лингвистический компонент.

Нами было проведено исследование мотивационно-прагматического модуля вторичной языковой личности студентов факультета иностранных языков на основе показателей интерпретации национально-этнических анекдотов французского языка. Студентам экспериментальной группы (6 человек) были предложены анекдоты<sup>5</sup> для перевода и последующей оценки по следующим параметрам: 1) простота/сложность композиции, 2) ясность/трудность понимания, 3) национально-этническая специфичность/межъязыковая общность, 4) комичность/отсутствие комичности.

Для эксперимента мы выбрали восемь анекдотов, из которых анекдоты 1-4 характеризуются эстетическим и психологическим компонентами, а анекдоты 5-8 – еще и лингвистическим компонентом:

1) Анекдот об Испанцах

*Pourquoi beaucoup d'Espagnol s'appellent Manuel?*

*Parce qu'Intellectuel c'est pas un prénom.*

2) Анекдот о деньгах

*Quand je dis que ma richesse est intérieure je veux dire que mon argent est*

<sup>4</sup> Интернет-ресурс: <http://www.blague.info/>

<sup>5</sup> Там же

*dans un coffre.*

3) Анекдот о блондинках

*Quelle est le point commun entre les alpinistes et les hommes qui épousent des blondes?*

*Ils n'ont pas peur du vide.*

4) Анекдот о пищевых французских традициях

*La France c'est le pays du fromage, autant de fromages que de jours dans l'année pour en manger 365 variétés.*

5) Анекдот про Toto<sup>6</sup>

*La maitresse à Toto :*

*- Conjugue-moi le verbe savoir à tous les temps.*

*- Je sais qu'il pleut, je sais qu'il fait beau, je sais qu'il neige.*

6) Анекдот об охоте

*Un gars, en revenant de la chasse de la jungle, dit à son ami:*

*- J'ai tué 8 zèbres, 7 lions, 3 panthères et 9 pânou-pânou.*

*Son ami lui demande c'est quoi ça, des pânou-pânou?*

*- Je sais pas trop, il y avait dans le fond de la forêt des cries qui faisaient: "pânou-pânou!!!"*

7) Короткий анекдот

*- Qu'est ce qu'un lapide ?*

*- C'est un tlain qui va tlès tlès vite.*

8) Короткий анекдот

*C'est l'histoire d'un type qui rentre dans un café....Plouf....*

Представим результаты оценки студентами национально-этнических анекдотов французского языка в виде сводной таблицы (таблица 3).

Таблица 3

<sup>6</sup> Анекдоты аналогичной тематики в русском языке – цикл анекдотов про «Вовочку», - ребенка, обескураживающего взрослых своим поведением [Седых, 2013: 185]

## Оценка студентами национально-этнических анекдотов французского языка

№ анекдота	Параметры оценки анекдота			
	Параметр1 Композиция	Параметр 2 Понимание	Параметр 3 Специфичность	Параметр 4 Комичность
1	Простая	Ясное	Специфичность	Отсутствует
2	Простая	Ясное	Общность	Присутствует
3	Простая	Ясное	Общность	Присутствует
4	Сложная	Ясное	Специфичность	Отсутствует
5	Простая	Трудное	Специфичность	Отсутствует
6	Сложная	Трудное	Специфичность	Присутствует
7	Простая	Трудное	Общность	Присутствует
8	Простая	Ясное	Специфичность	Отсутствует

По результатам оценки восьми анекдотов, из которых анекдоты 1-4 характеризуются эстетическим и психологическим компонентами, а анекдоты 5-8 – тремя компонентами (с добавлением лингвистического), мы можем видеть, что наибольшую трудность для понимания и интерпретации представляют анекдоты, включающие в себя помимо эстетического и психологического, еще и лингвистический компонент. Также полезным является наблюдение: национально-этническая специфика анекдотов напрямую влияет на их сознательное восприятие, делая его невозможным (так как главной целью анекдота остается юмористический момент). Данное утверждение подтверждается связкой специфичность - отсутствие комичности (анекдоты № 1, 4, 5, 8) и связкой межъязыковая общность - комичность (анекдоты № 2, 3, 7).

Исходя из того, что анекдот является одной из самых непростых языковых единиц, мы можем судить о несформированной когнитивно-коммуникативной системы интерпретации семантики сложных высказываний студентов факультета иностранных языков.

В контексте межкультурной коммуникации недостаточно сформированная вторичная языковая личность может оказаться в ситуации *кризиса самоидентификации* – конфликта социокультурной напряженности, сопровождающейся неполной адаптацией личности к реалиям чужой культуры.

*Вторичная языковая идентичность* студента (понятие, синонимичное вторичной языковой личности) воплощается в его общем и языковом поведении. То, каким образом студент использует французский язык, как «вплетает» в свой дискурс национально-специфические элементы, как умело применяет культурологические знания о «картине мира» (заклученной также в языковом «коде»), показывает степень его языковой идентификации.

Вторичная языковая личность в процессе этнокультурной идентификации подвергается вынужденной, сознательной реконструкции критериев коммуникативного поведения, отличных от базовых тенденций первичной языковой личности.

Нами было проведено исследование уровня сформированности тенденций коммуникативного поведения студентов, на основе сравнения с «идеальными» типологическими параметрами коммуникативного поведения французской языковой личности по А.П. Седых [Седых, 2013: 23-26]. В качестве экспертной группы выступали приглашенные студенты архитектурного факультета БГТУ им. Шухова, носители французского языка (в количестве 3 человек). Нами было подготовлено шесть коммуникативных ситуаций с различным контекстом. Каждому участнику экспериментальной группы (в составе 6 человек) была рандомно предоставлена карточка с коммуникативной ситуацией и время подготовки 3 минуты. По прошествии времени участники по очереди вступали в диалог с членами экспертной группы. По окончании эксперимента каждый участник получал оценку соответствия тому или иному коммуникативному критерию (в баллах от 1 до 5) от экспертной группы.

Балльная система оценивания:

- 1 балл – полное несоответствие критерию;  
 2 балла – частичное несоответствие критерию;  
 3 балла – удовлетворительное соответствие критерию;  
 4 балла – соответствие критерию на хорошем уровне;  
 5 баллов – полное соответствие критерию.

Результаты эксперимента представим в виде сводной таблицы (таблица 4).

Таблица 4

Оценка уровня сформированности тенденций коммуникативного поведения студентов

Критерий	Французская языковая личность («идеал»)	Оценка испытуемого					
		1	2	3	4	5	6
Нормативное общение	Строгое следование нормам общения	5	4	4	5	4	4
Стилистика	Стратификационная зависимость (недопустимость выхода за рамки определенного стиля)	4	3	4	5	5	3
Искренность	Театральность	4	4	3	5	5	3

(продолжение таблицы 4)

Критерий	Французская языковая личность («идеал»)	Оценка испытуемого					
		1	2	3	4	5	6
Статусность	Нивелировка языковых средств при отсутствии деградации	4	4	4	4	4	4
Толерантность	Терпимость,	5	5	4	5	5	3

	уважение						
Суммарный балл (округленная оценка):		4,2 (5)	4	3,8 (4)	4,8 (5)	4,6 (5)	3,4 (3)

По результатам суммарной оценки можем сделать вывод об уровне сформированности тенденций коммуникативного поведения студентов факультета иностранных языков: в экспериментальной группе из 6 человек двое студентов показали уровень полного соответствия критериям коммуникативного поведения, трое – соответствие критериям коммуникативного поведения на хорошем уровне, один – удовлетворительное соответствие критериям коммуникативного поведения.

Основываясь на результатах исследования мотивационно-прагматического модуля вторичной языковой личности, можно увидеть, что студентам нелегко дается интерпретация многосложных высказываний на французском языке, требующая большего опыта общения на иностранном языке и взаимодействия с иноязычной лингвокультурой. Однако, в ситуациях межкультурного общения студенты продемонстрировали коммуникативное поведение на достаточно хорошем уровне. На основании этого мы можем выделить следующие типологические особенности вторичной языковой личности студента: *несформированность когнитивно-коммуникативной системы интерпретации семантики сложных высказываний, дифференцированность коммуникативного поведения студентов в зависимости от уровня владения языком (в экспериментальной группе осуществляется коммуникативное поведение на хорошем уровне).*

## 2.4. Выводы

Подводя итог эмпирическим исследованиям 2-ой главы данной дипломной работы, представляется возможным сделать ряд выводов о

типологии вторичной языковой личности студентов, изучающих французский язык, основываясь на языковых трудностях, выделяемых студентами на каждом из трех уровней вторичной языковой личности.

1. На вербально-семантическом уровне вторичной языковой личности затруднения у студентов факультета иностранных языков вызывают фонетические особенности: носовые гласные, звонкие конечные согласные, связывание и сцепление слов, а также, за редким случаем, четкость гласных в сравнении с редуцированностью безударных гласных звуков в русском языке; грамматические особенности, связанные с временным спряжением глаголов, согласованием сложных временных форм и их дискурсивное функциональное использование; семантические особенности французского языка, в частности, переходные глаголы.

Исходя из наблюдений, мы заметили, что данные трудности связаны с бессознательным отождествлением родного и иностранного языков, «калькированием» вербально-семантических нормативов первичной языковой личности на вторичную.

Нами также было проанализировано построение речевого потока студентами, где сложным оказался контроль за темпом речи и частые паузы hesitation.

2. На тезаурусном модуле трудностью для вторичной языковой личности являются «лакунарные» единицы французского языка, трудно поддающиеся когнитивному осмыслению вторичным языковым сознанием студента: псевдоэквиваленты как «переводческие ловушки» и фразеологизмы как носители уникального этнокультурного «кода».

Когнитивное сознание студентов проявляет себя таким образом, что при работе с единицами иностранного языка идет по пути «наименьшего сопротивления», опираясь на сформировавшееся первичное когнитивное сознание и лингвокультурологическую «картину мира» родного языка. Данное явление связано с бессознательным отождествлением родного и



иностранных языков, интегрированием первичного когнитивного сознания во вторичное.

3. Мотивационно-прагматический модуль вторичной языковой личности студента заключается в интерпретации более сложных языковых элементов, в частности нами рассмотрен наиболее трудный, по мнению студентов, элемент – анекдот. По результатам оценки студентами анекдотов выявлены затруднения в интерпретации сложных, этнических анекдотов, с лингвистическим компонентом.

Студентам нелегко дается интерпретация многосложных высказываний на французском языке, требующая большего опыта общения на иностранном языке и взаимодействия с иноязычной лингвокультурой. Однако, в ситуациях межкультурного общения студенты продемонстрировали коммуникативное поведение на достаточно хорошем уровне.

4. Таким образом, рассмотрев языковые трудности и специфические черты языкового поведения студентов при уровневом исследовании вторичной языковой личности, мы можем выделить следующие типологические особенности вторичной языковой личности студента факультета иностранных языков: гибридность языкового сознания, которое проявляется в существовании двух видов сознания: доминирующего первичного и подчиненного вторичного языкового сознания; неустойчивость вторичной вербально-семантической нормативной системы; взаимная интерференция первичного и вторичного когнитивного сознания; фрагментарность вербально-ассоциативной сети иностранного языка; отрицательная компенсаторность вторичного когнитивного сознания за счёт первичного; несформированность вторичной когнитивно-коммуникативной системы интерпретации семантики сложных высказываний; дифференцированность коммуникативного поведения студентов в зависимости от уровня владения языком.

## **Заключение**

Языковая личность человека достаточно активно изучается в последние десятилетия, как в отечественном, так и зарубежном языкознании.

Типологической структурной концепцией языковой личности является трехмодульная система, в единстве всех ее модулей: вербально-семантического, тезаурусного и мотивационно-прагматического, - а также лингвистических и культурологических модульных типологических элементов.

Как показал обзор научной литературы по рассматриваемой тематике, проблема изучения вторичной языковой личности продолжает оставаться актуальной в мировой филологии. Наряду с традиционным лингвистическим описанием феномена вторичной языковой личности как многокомпонентной интегративной системы, находящейся в системе интерференционных взаимоотношений с первичной языковой личностью и в совокупности, представляющей собой сбалансированные межкультурную, экстралингвистическую, экзистенциальную и коммуникативную компетенции, а также способность реализовывать межкультурные взаимоотношения на хорошем уровне, уровневый анализ, применяемый в работе, обладает важными теоретическими и практическими параметрами и возможностями не только для филологии, но и для наук о человеке.

Как показал анализ исследуемого материала, становление вторичной языковой личности в контексте современных лингвистических подходов вызывает определенные затруднения тем, что носит «лакунизированный» характер. Идентификация вторичной языковой личности происходит с ориентиром на культурологический «идеал» - французскую языковую личность и способствует формированию способности высокоразвитой перцепции иной стратегической и тактической ментальности.

Для сбора фактического материала нами была организована экспериментальная группа студентов, изучающих французский язык, проведено наблюдение и фиксирование проявлений особенностей использования языка, исходя из которых в дальнейшем была выведена типология вторичной языковой личности студента факультета иностранных языков.

Исследование проводилось поэтапно, основываясь на трёхуровневой системе вторичной языковой личности.

На вербально-семантическом уровне вторичной языковой личности затруднения у студентов факультета иностранных языков вызывают фонетические особенности: носовые гласные, звонкие конечные согласные, связывание и сцепление слов, а также, за редким случаем, четкость гласных в сравнении с редуцированностью безударных гласных звуков в русском языке, грамматические особенности, связанные с временным спряжением глаголов, согласованием сложных временных форм и их дискурсивное функциональное использование, семантические особенности французского языка, в частности, переходные глаголы. Нами также было проанализировано построение и контроль речевого потока студентами.

Исходя из наблюдений, мы заметили, что данные трудности связаны с бессознательным отождествлением родного и иностранного языков, «калькированием» вербально-семантических нормативов первичной языковой личности на вторичную.

На тезаурусном модуле трудностью для вторичной языковой личности являются «лакунарные» единицы французского языка, трудно поддающиеся когнитивному осмыслению вторичным языковым сознанием студента: псевдоэквиваленты как «переводческие ловушки» и фразеологизмы как носители уникального этнокультурного «кода».

Так, например, студентами была осуществлена неправильная интерпретация псевдоэквивалентов: *enquête*, *auditoire*, *agitation*, *article*, *délicatesse*, *plastic* как *анкета*, *аудитория*, *агитация*, *артикуль*, *деликатес*, *пластик*, при этом правильные варианты представлены в следующем ряду слов: *расследование*, *публика*, *волнение*, *статья*, *нежность*, *взрывчатка*.

Зафиксированные при наблюдении языковые ошибки позволяют судить о работе студентов с единицами иностранного языка с опорой на сформировавшееся первичное когнитивное сознание и лингвокультурологическую «картину мира» родного языка. Данное явление

связано с бессознательным отождествлением родного и иностранного языков, интегрированием первичного когнитивного сознания во вторичное.

Данный результат подтвердился и в экспресс-диагностике вторичного языкового сознания студентов на основе их интерпретации национальных фразеологизмов французского языка, обозначающих качества человека в сравнении с животным.

Интересным, на наш взгляд, было проследить интерференцию вербально-ассоциативной сети первичного языка во вторичную. Так, фразеологизм *cancre* (*морской рак – ленивый*) вызывал ассоциацию: «рак все пятится назад» (из басни И.А. Крылова), - и получил такие определения, как: пугливый, неуклюжий. Эталонный фразеологизм *mâtin* (*сторожевой пес – грубый*) интерпретировался студентами как верный и преданный делу человек, либо как человек-собственник, отчаянно сберегающий свое имущество. Фразеологизм *hanneton* (*майский жук – легкомысленный*) получил интерпретацию под влиянием русского просторечного негативного выражения «жучара»: хитрый, вертлявый человек, пройдоха. Однако, интерпретация фразеологизма *coq* (*петух – горделивый*) совпала с исходным аутентичным замыслом, что позволило нам отследить точку пересечения первичного и вторичного лингвокультурологического сознания.

Мотивационно-прагматический модуль вторичной языковой личности студента заключается в интерпретации более сложных языковых элементов, в частности нами рассмотрен наиболее трудный, по мнению студентов, элемент – анекдот. По результатам оценки студентами анекдотов выявлены затруднения в интерпретации сложных, этнических анекдотов, с лингвистическим компонентом.

Студентам нелегко дается интерпретация многосложных высказываний на французском языке, требующая большего опыта общения на иностранном языке и взаимодействия с иноязычной лингвокультурой. Однако, в ситуациях межкультурного общения студенты продемонстрировали коммуникативное

поведение на достаточно хорошем уровне, что было оценено носителями языка на последнем тестовом этапе.

Сформированная нами экспериментальная группа обладает достаточно высоким уровнем владения языком, поэтому может рассматриваться как эталонная во всех языковых и коммуникативных проявлениях: вербальном и невербальном поведении, коммуникативных интенциях, языке и речи, культурном самосознании, когнитивной интерпретации действительности.

Исследование языковых манифестаций вторичной языковой личности студентов экспериментальной группы при уровне анализе вторичной языковой личности, позволило выявить следующие типологические особенности вторичной языковой личности студента факультета иностранных языков:

- гибридность языкового сознания, которое проявляется в существовании двух видов сознания: доминирующего первичного и подчиненного вторичного языкового сознания;
- неустойчивость вторичной вербально-семантической нормативной системы;
- взаимная интерференция первичного и вторичного когнитивного сознания;
- фрагментарность вербально-ассоциативной сети иностранного языка;
- отрицательная компенсаторность вторичного когнитивного сознания за счёт первичного;
- относительная несформированность вторичной когнитивно-коммуникативной системы интерпретации семантики сложных высказываний;
- дифференцированность коммуникативного поведения студентов в зависимости от уровня владения языком.

В качестве перспектив исследования можно рекомендовать изучение вторичной языковой личности студентов, изучающих другой иностранный

язык, студентов, изучающих несколько иностранных языков, студентов нелингвистического профиля, преподавателей иностранных языков.

## Литература

1. Ажеж, К. Человек говорящий/К. Ажеж// Вклад лингвистики в гуманитарные науки. - М.: УРСС, 2006. – 304 с. – С. 240-241.
2. Антипов, Г.А., Донских, О.А., Морковина, И.Ю., Сорокин, Ю.А. Текст как явление культуры/Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Морковина, Ю.А. Сорокин//Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1989. 196 с.
3. Аскольдов-Алексеев, С.А. Концепт и слово/ С.А. Аскольдов-Алексеев// Русская словесность: Антология. – М.: Академия, 1997. – С. 267-279.
4. Береговская, Э.М. Фразеологизмы аргю как специфический взгляд на мир/ Э.М. Береговская// Фразеология в контексте культуры. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – С. 108-113.
5. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. фил. наук/ Георгий Исаевич Богин. – Ленинград, 1984. – 46 с.
6. Богин, Г.И. Типология понимания текста/Г.И. Богин// Калинин: Калининский ун-т, 1986. - 87с. - С.15.
7. Богин, Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека/Г.И. Богин// Калинин, 1975. – 187 с.
8. Будагов, Р.А. Человек и его язык/ Р.А. Будагов// 2-е изд., доп. – М.: Изд-во Московского университета, 1976. - 429 с. – с.3-14.
9. Бурунский, В.М. Семантика и структура речевых клише в сопоставлении с фразеологическими единицами [Электронный ресурс] /В.М. Бурунский // Фразеологизм в тексте и текст во фразеологизме: Материалы международного научного симпозиума/ Великий Новгород, 2009 - С. 170 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-i-structura-rechevyh-klishhe-v-sopostavleniyi-s-frazeologicheskimi-yedinitami>
10. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев// М.: Унив. тип., 1897. - Т. 1. – 335 с. - С.7.



11. Варпахович, Л.В. Лингвистика в таблицах и схемах/Л.В. Варпахович// 2-е издание, исправленное. — Минск: Новое знание, 2007. — 128 с. — С.16-20.
12. Виноградов, В.В. О художественной прозе / В.В. Виноградов//М.; Л.: Наука, 1930. — 193 с. — С. 62-65.
13. Вишневский, Е.И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам/ Е.И. Вишневский// Иностранные языки в школе. — 1983. - № 6.
14. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании/ С.Г. Воркачев// Филол. науки, № 1, 2001. — С. 64-72
15. Воробьев, В.В. Языковая личность и национальная идея/ В.В. Воробьев// Народное образование, № 5, 1998. — С. 25-30.
16. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учей. заведений/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез// М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с. — С. 33-40, 73-75, 98, 113-118.
17. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований/ Н.И. Гез// Иностранные языки в школе. — 1985. - № 2.
18. Девидсон, Д., Митрофанова, О.Д. Функционирование русского языка/ Д. Девидсон, О.Д. Митрофанова// Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. — М., 1990. — С.3.
19. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология/Т.М. Дридзе// Под ред. А.А. Леонтьева. — М., 1980. — С. 52.
20. Европейская система оценивания уровня владения языком [Электронный ресурс]/ Режим доступа: [https://en.wikipedia.org/wiki/Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Languages](https://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages)

21. Ершова, Н.Р. Иноязычное коммуникативное поведение [Электронный ресурс]/ Н.Р.Ершова// Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты: материалы Международной научной конференции». - С-Пб.: Изд-во Политехи, ун.та. - 2013. - С. 82-84. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoazychnoe-kommunikativnoe-povedenie-kak-obekt-mezhdistsiplinarnyh-issledovaniy>
22. Зимняя, И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность обучения речи на иностранном языке/ И.А. Зимняя// Иностранные языки в школе. – М.,1970. - № 1.
23. Зимняя, И.А. Предметный анализ текста как продукта говорения. Смысловое восприятие речевого сообщения / И.А. Зимняя// М., 1976. – 219 с. – С. 31-33.
24. Золян, С.Т. «Языкотворчество» и процесс усвоения второго языка (к постановке проблемы)/ С.Т. Золян// Текст как инструмент общения. – М., 1983.
25. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/ В.И. Карасик// М.:Гнозис, 2004. – 390с.
26. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов // Изд.6-е – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 246 с. - С. 35-84.
27. Маслов, Ю.С. Введение в языкознание/ Ю.С. Маслов// 3 изд., исправ. – М.: Высшая школа, 1998. – С. 41 – 44.
28. Маслова, В.А. Homo lingualis в культуре: Монография/ В.А. Маслова// М.: Гнозис, 2007. – 320с.
29. Нуриев, В.А. Психолингвистические аспекты языковых явлений в рамках проблемы достижения адекватности перевода художественного текста: французский язык/ В.А. Нуриев // Теория и практика германских и романских языков. - Ульяновск; УлГПУ, 2002.- С. 211-214.
30. Пересторонина, И.Л. Проблема лексического минимума по второму иностранному языку в вузе/ И.Л. Пересторонина // Материалы

междисциплинарной научной конференции аспирантов и соискателей АПК и ПЮ, 2000 г. - М.: ПАИМС, 2000. - Ч.3. - С.60-61.

31. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж, 2002.

32. Седых, А.П. О коммуникативном этносе русских и французов/ А.П. Седых// Культура общения и ее формирование: Материалы региональной научно-методической конференции. Вып. 12. – Воронеж, 2004. – С. 85-89.

33. Седых, А.П. Французская языковая личность. Когнитивно-коммуникативный аспект: моногр./ А.П. Седых// Белгород: ИД «Белгород», 2013. – 244 с. – С. 23-26, 185.

34. Седых, А.П. Этнокультурные характеристики языковой личности (на материале французской языковой личности) [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. фил. наук (10.02.19)/ Аркадий Петрович Седых. – Саратов, 2005. – 44 с.

35. Седых, А.П. Языковая картина мира и национальная концептосфера/ А.П. Седых// Этнокультурные константы в русской языковой картине мира, генезис и функционирование: Материалы международной научной конференции. – Белгород: изд-во БелГУ, 2005.

36. Седых, А.П. Языковая личность и этнос (национально-культурные особенности коммуникативного поведения русских и французов)/А.П. Седых// М.: Компания Спутник+, 2004. – 269 с.

37. Сенцов, А. Э., Коваленко, А. М. Основные фонетические процессы и их проявление на примере французского и русского языков [Электронный ресурс]/ А.Э. Сенцов, А.М. Коваленко // Электрон. данные: Молодой ученый. — 2011. — №2. Т.1. — С. 223-225. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/25/2728/>

38. Тарасова, О.А. Лакунарная лексика [Электронный ресурс]: Лингводидактический аспект/ О.А. Тарасова// Электрон. дан. – Волгоград: Известия ВГПУ, 2012. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/lakunarnaya-leksika-lingvodidakticheskiy-aspekt>

39. Томилова, А. И. Контекстуальная псевдоэквивалентность/ А. И. Томилова // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода: ежегодный сборник статей, декабрь 2010 г., г. Нижний Новгород, Россия. — Нижний Новгород, 2010. — С. 89-93.

40. Усманова, З.А. Квебекская идентичность сквозь призму лингвокультурной парадигмы [Текст]: дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук (10.02.05)/ Зульфия Ахатовна Усманова. — Москва, 2014. — 209 с. — С.35-47.

41. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания/ Ч. Филлмор// Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка. — М., 1983. — Вып. XXIII. — С. 108-125.

42. Хакен, Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах/Г. Хакен// Пер. с англ. М.: Мир, 1985. - 423 с.

43. Халеева, И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода/ И.И. Халеева// Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докл. X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. — М., 1991.

44. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук (13.00.02 и 10.02.19)/ Ирина Ивановна Халеева. — Москва, 1990. — 38 с. — С.11-25.

45. Хрущева, Е.А. Национально-культурная основа анекдота (сопоставительный анализ английского, французского и русского языков) [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук (10.02.20)/ Евгения Александровна Хрущева. — Москва, 2009. — 29 с. — С. 7-16.

46. Ченки, А. Семантика в когнитивной лингвистике/А. Ченки// Фундаментальные направления современной американской лингвистики. — М., 1997. - С. 265-280.

47. Шишова, А.Д. Futur antérieur во французской публицистической и спонтанной письменной речи / А.Д. Шишова//Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2013» / Отв. ред. А.И. Андреев.— М.: МАКС Пресс, 2013.
48. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис/Э. Эриксон// М. – 1996. - С. 15-20
49. Bierwish, M. Essays in the Psychology of Language [Электронный ресурс]/ М. Bierwish// Электрон. дан.: Linguistische Studien: Reihe A. Arbeitsberichte. – В., 1983. – 273 с. – Режим доступа: <http://www.zas.gwz-berlin.de/709.html>
50. Blague info [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://www.blague.info/>
51. Ek, J.A. van. Coping [Электронный ресурс]/ J.A. van Ek// Электрон. дан.: The Language Teacher. – Dublin, 1998. - № 1/1. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/317629455\\_Coping\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/317629455_Coping_Review)
52. Lado, R. Language Testing [Электронный ресурс]/ R. Lado// Электрон. данные - New York, 1961. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/31639908\\_Language\\_Testing\\_The\\_Construction\\_and\\_Use\\_of\\_Foreign\\_Language\\_Tests\\_A\\_Teacher's\\_Book\\_R\\_Lado](https://www.researchgate.net/publication/31639908_Language_Testing_The_Construction_and_Use_of_Foreign_Language_Tests_A_Teacher's_Book_R_Lado)
53. Quand Bilbo le Hobbit part dans une aventure cinématographique [Электронный ресурс]// Электрон. дан.: рецензия пользователя Merie.K – Режим доступа: <https://geekchronic.wordpress.com/2012/12/12/quand-bilbo-le-hobbit-art-dans-une-aventure-cinematographique/>
54. Selinker, L. Interlanguage [Электронный ресурс]/ L. Selinker// Электрон. данные – IRAL. – 1972. – Vol. X/3. Режим доступа: <http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20.PDF>
55. Smith, D. Pour l'établissement d'une norme québécoise dans l'enseignement du français [Электронный ресурс]/ D. Smith // Электрон. дан.: Langue et identité. Le français et les francophones d'Amérique du Nord. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval, 1990. – P. 20 – Режим доступа:

[https://books.google.ru/books?id=\\_6wYDAAAQBAJ&pg=PA242&lpg=PA242&dq=Smith,D.](https://books.google.ru/books?id=_6wYDAAAQBAJ&pg=PA242&lpg=PA242&dq=Smith,D.)